

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE ARTES**

**AUTO-REGULAÇÃO E PRÁTICA INSTRUMENTAL:
UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DE
MÚSICOS INSTRUMENTISTAS**

**CURITIBA
2009**

CÉLIA REGINA PIRES CAVALCANTI

**AUTO-REGULAÇÃO E PRÁTICA INSTRUMENTAL:
UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA DE
MÚSICOS INSTRUMENTISTAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Música do
Departamento de Artes da Universidade Federal do
Paraná para obtenção do título de Mestre

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

**CURITIBA
2009**

Catalogação na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cavalcanti, Célia Regina Pires

Auto-regulação e pratica instrumental: um estudo sobre as
crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas / Célia
Regina Pires Cavalcanti. – Curitiba, 2009.
157 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências
Humanas, letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Música – estudo e ensino. 2. Música instrumental –
aprendizagem. 3. Música – instrução e ensino. Música instru-
mental – prática de ensino. I. Título.

CDD 780.7
CDU 785

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é um momento importante, pois nos leva a refletir e a reconhecer que nada podemos fazer sem a ajuda de outros. Assim, gostaria de agradecer a Deus por me proporcionar as oportunidades e os meios de concretizar este trabalho de profundo significado pessoal.

Aos meus pais, Roberto e Maria Luiza que foram responsáveis pela realização de um grande sonho ao possibilitar e apoiar sem restrições os meus estudos musicais.

Agradecer especialmente ao meu marido, Antonio Carlos, pelo companheirismo, paciência, incentivo e pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis. Aos meus filhos, Paulo, Juliana e Gustavo que, além de contribuírem por muitas vezes com seu conhecimento técnico, souberam, com paciência, aceitar tantos momentos nos quais estive ausente.

À minha querida orientadora, prof^a. dr^a Rosane Cardoso de Araújo por sua dedicação, empenho e principalmente pelo constante apoio e pela confiança depositada.

À direção da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, assim como à coordenadora pedagógica Ligia Siebeneichler Sackser e aos professores Carlos Alberto Assis e Sérgio Deslandes que contribuíram prontamente para que este trabalho atingisse seus objetivos. Não poderia deixar de agradecer à prof^a dr^a Beatriz Ilari, assim como à professora e colega de mestrado Lara Janek Babbar da Universidade Federal do Paraná e aos alunos que, gentilmente, possibilitaram o bom andamento deste estudo durante a etapa da coleta de dados.

Gostaria de agradecer também às professoras Valéria Luders e Carmem Célia Fregonese pelas preciosas sugestões e observações.

E, finalmente, a todos aqueles que no decorrer da minha vida, contribuíram para que minhas crenças pessoais fossem construídas e fortalecidas, pois... “auto-confiança é o primeiro requisito para as grandes realizações” (Samuel, Johnson).

RESUMO

A prática instrumental faz parte da rotina diária dos músicos instrumentistas. No entanto, uma prática eficiente envolve habilidade para organizar e regular a própria aprendizagem. Sentir-se confiante para exercer controle interno adequado na forma de habilidades auto-reguladoras pode ser fundamental para aqueles que almejam alcançar melhores níveis de performance instrumental. Este estudo investigou as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas no domínio específico da auto-regulação da prática instrumental. Participaram da pesquisa uma amostra de estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano regularmente matriculados em Curso Superior de Instrumento. A princípio, os participantes identificaram os desafios e impedimentos que dificultavam seu desempenho. Os desafios identificados deram origem a quatro inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia e foram descritos em itens nos quais os participantes julgaram sua habilidade para enfrentá-los. Os resultados demonstraram que, em aproximadamente 50% dos impedimentos assinalados pelos instrumentistas do 1º, 2º e 3º ano e em 81% dos desafios apontados também pelos discentes do 4º ano, o maior percentual de respostas concentrou-se na alternativa muito confiante, o que demonstra muita confiança na própria capacidade de sobrepujar certos desafios e exercer controle sobre sua própria aprendizagem. No entanto, um número considerável de instrumentistas não sente o mesmo grau de confiança, ou seja, um percentual de 16% a 57% dos participantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano demonstrou pouca confiança ou baixas crenças de auto-eficácia em 26% a 37% das situações identificadas como desafiadoras. Diante dos diferentes níveis de auto-eficácia, algumas sugestões são apresentadas para que o próprio aluno, professor e instituição, saibam como contribuir para construir e fortalecer um senso elevado de auto-eficácia, pois, estas crenças exercem importante influência sobre as aspirações e escolhas que os músicos instrumentistas farão ao longo de toda a sua carreira profissional.

PALAVRAS-CHAVE: prática instrumental; auto-regulação; crenças de auto-eficácia

ABSTRACT

The instrumental practice is part of instrumentalist musicians daily routine. Nevertheless, an efficient practice requires skill to organize and regulate his own learning. Feeling confident to exercise adequate internal control in the way of self-regulating skills might be fundamental to those who wish to achieve better instrumental performance levels. This Study investigated self-efficacy beliefs of instrumentalist musicians in the specific field of self-regulation of instrumental practice. Were part of the research students from the first, second, third and fourth year majoring in instrument courses. At first the students involved identified the challenges and barriers that made their performance more difficult. The identified challenges generated four evaluation inventories or self-efficacy scales and were described into items in which the participants judged their ability of overcoming them. The results showed that approximately 50% of the barriers marked by first, second and third year instrumentalists and within 81% of the challenges pointed out also by students of the fourth year, the higher percentage of answers concentrated on the very confident alternative, which shows they are very confident in their own learning process. Nevertheless a considerable number of instrumentalists do not feel the same degree of confidence meaning that a percentage from 16% to 57% of the participants of the first, second, third and fourth year showed low confidence or low self-efficacy beliefs and in between 26% and 37% of the situations identified as challenging. Considering the different self-efficacy levels some suggestions are presented so that the student himself, teachers and institutions know how to contribute to building and strengthening a higher sense of self-efficacy, once those beliefs exercise important influence over personal aspirations and choices the instrumentalist musicians will make throughout their professional career.

KEYWORDS: instrumental practice; self-regulation; self-efficacy beliefs

LISTA DE TABELAS

1. Tabela 01 – Grau de dificuldade.....	70
2. Tabela 02 – Média e variância dos itens da escala – 1º ano.....	72
3. Tabela 03 – Média e variância dos itens da escala – 2º ano.....	74
4. Tabela 04 – Média e variância dos itens da escala – 3º ano.....	76
5. Tabela 05 – Média e variância dos itens da escala – 4º ano.....	78
6. Tabela 06 – Escala de Auto-Eficácia do 1º ano.....	86
7. Tabela 07 - Escala de Auto-Eficácia do 2º ano.....	93
8. Tabela 08 - Escala de Auto-Eficácia do 3º ano.....	99
9. Tabela 09 – Escala de Auto-Eficácia do 4º ano.....	105
10.Tabela 10 – Planejar o estudo – 1º, 2º, 3º e 4º ano.....	110
11.Tabela 11 – Planejar o estudo, planejar o estudo e o trabalho, planejar o estudo e as responsabilidades familiares – 1º, 2º, 3º e 4º ano.....	112
12.Tabela 12 – Estratégias – 2º ano.....	113
13.Tabela 13 - Estratégias – 1º, 2º e 4º ano.....	114
14.Tabela 14 - Estratégias – 1º e 2º ano, 2º e 4º ano.....	114
15.Tabela 15 - Motivação – 1º, 2º, 3º e 4º ano.....	116
16.Tabela 16 - Motivação – 3º e 4º ano.....	116
17.Tabela 17 – Monitoramento – 1º, 2º e 3º ano.....	117
18.Tabela 18 – Monitoramento – 1º, 2º, 3º e 4º ano.....	118
19.Tabela 19 – Monitoramento – 1º, 2º, 3º e 4º ano.....	118
20.Tabela 20 – Monitoramento – 3º e 4º ano.....	119
21.Tabela 21 - Avaliação - 4º ano.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

1. Gráfico 01 – Distribuição da amostra de acordo com o ano.....	64
2. Gráfico 02 – Distribuição da amostra de acordo com o gênero.....	65
3. Gráfico 03 – Distribuição da amostra de acordo com a idade.....	65
4. Gráfico 04 – Distribuição da amostra de acordo com o tempo que estuda música.....	66
5. Gráfico 05 – Relacionado ao instrumento.....	66
6. Gráfico 06 – Planejamento do estudo.....	67
7. Gráfico 07 – Estabelece metas com o intuito de alcançar resultados.....	68
8. Gráfico 08 – Antes de iniciar o estudo para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos.....	68
9. Gráfico 09 – Antes de iniciar seu estudo relembra as orientações do professor.....	69
10. Gráfico 10 – Relacionado à escolha de estratégias.....	69
11. Gráfico 11 – Distribuição da amostra de acordo com o ano.....	81
12. Gráfico 12 – Distribuição da amostra de acordo com o gênero.....	82
13. Gráfico 13 – Distribuição da amostra de acordo com a idade.....	82
14. Gráfico 14 – Distribuição da amostra de acordo com o tempo que estuda música.....	83
15. Gráfico 15 - Distribuição da amostra de acordo com o instrumento.....	83
16. Gráfico 16 – Escala de Auto – Eficácia do 1º ano.....	87
17. Gráfico 17 – Escala de Auto – Eficácia do 1º ano.....	88
18. Gráfico 18 – Escala de Auto – Eficácia do 2º ano.....	94
19. Gráfico 19 – Escala de Auto – Eficácia do 2º ano.....	95
20. Gráfico 20 – Escala de Auto – Eficácia do 3º ano.....	100
21. Gráfico 21 – Escala de Auto – Eficácia do 3º ano.....	101
22. Gráfico 22 – Escala de Auto – Eficácia do 4º ano.....	106
23. Gráfico 23 – Escala de Auto – Eficácia do 4º ano.....	107

LISTA DE QUADROS

1. Quadro 01 – Valores do <i>Alpha de Cronbach</i> da escala do 1º ano.....	73
2. Quadro 02 - Valores do <i>Alpha de Cronbach</i> da escala do 2º ano.....	75
3. Quadro 03 – Valores do <i>Alpha de Cronbach</i> da escala do 3º ano.....	77
4. Quadro 04 – Valores do <i>Alpha de Cronbach</i> da escala do 4º ano.....	79

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 01 – Esquema representativo da reciprocidade triádica.....	18
2. Figura 02 – Fases cíclicas que compõem a auto-regulação acadêmica.....	22
3. Figura 03 – Exemplos de relação entre docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula.....	39
4. Figura 04 – Crenças de auto-eficácia e auto-regulação: influência recíproca.....	50
5. Figura 05 – Tempo de curso e crenças de auto-eficácia.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Auto-regulação.....	16
1.1.1 Teoria Social Cognitiva.....	18
1.1.2 Auto-regulação e Teoria Social Cognitiva.....	20
1.1.2.1 Fases que compõem a auto-regulação acadêmica.....	21
1.2 Crenças de auto-eficácia.....	23
1.2.1 As crenças de auto-eficácia produzem efeitos por meio de quatro processos.....	29
1.2.2 Diferenças entre crenças de auto-eficácia e outros conceitos.....	30
1.2.3 Origem das crenças de auto-eficácia.....	31
1.2.4 Crenças de auto-eficácia – como se desenvolvem.....	34
1.3 Crenças de auto-eficácia e auto-regulação.....	42
1.3.1 Crenças de auto-eficácia e os subprocessos de auto-regulação acadêmica.....	43
1.3.1.1 Fase antecedente.....	43
1.3.1.2 Fase do controle do desempenho.....	48
1.3.1.3 Fase auto-reflexiva.....	48
2. METODOLOGIA.....	53
2.1 Método.....	53
2.2 Procedimentos.....	54
2.2.1 Fases da pesquisa.....	55
2.3 Local da Pesquisa.....	56
2.4 População.....	58
2.5 Instrumento de coleta de dados.....	59

3. ANÁLISE DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO E	
ANÁLISE DE CONFIABILIDADE.....	64
3.1 Análise descritiva.....	64
3.1.1 Análise descritiva do questionário.....	64
3.1.2 Questionário – resultados.....	67
3.2 Análise de confiabilidade.....	71
3.2.1 – 1º ano.....	72
3.2.2 – 2º ano.....	74
3.2.3 – 3º ano.....	76
3.2.4 – 4º ano.....	78
3.3 Conclusão da análise de confiabilidade.....	80
 4. RESULTADOS.....	 81
4.1 Análise descritiva das escalas.....	81
4.2 Escalas.....	84
4.2.1 Resultados das escalas de auto-eficácia.....	84
4.2.1.1 Escala de auto-eficácia do 1º ano.....	85
4.2.1.2 Escala de auto-eficácia do 2º ano.....	92
4.2.1.3 Escala de auto-eficácia do 3º ano.....	98
4.2.1.4 Escala de auto-eficácia do 4º ano.....	104
4.3 Subescalas e análise transversal do 1º, 2º, 3º e 4º ano.....	110
4.4 Considerações finais.....	120
 CONCLUSÃO.....	 126
 REFERÊNCIAS.....	 132
APÊNDICES.....	140
Apêndice A – Questionário.....	140
Apêndice B – Inventário de avaliação.....	150

INTRODUÇÃO

Aqueles que desejam aprender a tocar um instrumento musical precisam desenvolver um intrincado repertório de habilidades e assumir compromissos pessoais que se prolongarão por de anos de prática. O esforço físico, mental e emocional necessários para sustentar um longo período de estudo, quando o progresso não é sempre aparente, somado ao estudo repetitivo do repertório, que pode levar semanas e até meses, requer resistência e persistência por parte do instrumentista.

Neste contexto, confiar nas próprias capacidades pode significar a continuidade dos estudos musicais. Instrumentistas que acreditam em suas capacidades não evitam tocar as obras mais difíceis, estabelecem metas desafiadoras, mantêm um forte compromisso em cumpri-las e sustentam seus esforços diante das dificuldades. Embora cometam erros, recobram rapidamente seu senso de eficácia, acreditam em sua capacidade de exercer controle sobre as situações do cotidiano e sentem menos estresse sendo menos vulneráveis à depressão.

Contrastando com músicos que possuem fortes crenças de auto-eficácia estão aqueles que duvidam de suas capacidades. Estes, por sua vez, evitam envolver-se com um repertório mais complexo, possuem pouca aspiração e pouco compromisso com as metas estabelecidas. Diante da dificuldade da tarefa, focalizam sua atenção nas deficiências pessoais e nos obstáculos que encontrarão ao invés de concentrar-se na obtenção de um resultado positivo. Reduzem seus esforços quando surgem dificuldades e são vagarosos em recuperar seu senso de eficácia diante dos desafios tornando-se, então, vítimas do estresse, da ansiedade e da depressão.

O julgamento da própria capacidade em executar cursos de ação e alcançar certos desempenhos ou crença de auto-eficácia, é o objeto de estudo deste trabalho e está inserida na abordagem teórica de Albert Bandura (1925), psicólogo vivo e produtivo que, por meio de seus estudos, vem oferecendo importante contribuição para a psicologia contemporânea. Embora a importância de sua produção seja reconhecida, no Brasil sua obra ainda é pouco difundida principalmente no que se refere à educação musical. Um número crescente de pesquisas tem confirmado a existência de fortes evidências quanto à influência da auto-eficácia em diversas áreas, porém, muito pouco tem sido feito no domínio da música (McPHERSON e

McCORMICK, 2006). Logo, este estudo pode contribuir com futuras pesquisas em música que contemplem os fundamentos teóricos apresentados, assim como, oferecer um possível caminho a ser explorado por professores de instrumento no que se refere a manter e fortalecer as crenças de auto-eficácia dos seus alunos. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo investigar as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas no domínio específico da auto-regulação da prática instrumental.

Auto-regulação da aprendizagem é a capacidade de planejar o próprio estudo e tornar-se participante ativo do próprio processo de aprendizado musical sendo de extrema relevância, pois, favorece o alcance de melhores níveis de performance instrumental (SANTIAGO, 2006). Para o músico, a aquisição deste tipo de competência é tão importante como a aquisição de competências auditivas ou motoras e são determinantes para um bom desempenho (HALLAM, 2001). Contudo, o elemento central do processo de auto-regulação está na percepção pessoal do aluno sobre si mesmo, o quanto se percebe capaz ou o que pensa a respeito de suas habilidades (ZIMMERMAN, 1989). Sendo assim, o instrumentista precisa perceber-se capaz de auto-regular sua própria aprendizagem, portanto, quais seriam suas crenças de auto-eficácia para auto-regular sua prática instrumental?

O primeiro capítulo deste estudo apresenta, a princípio, algumas idéias sobre a importância de uma prática instrumental eficiente e sua relação com a auto-regulação destas sessões de prática. Sob o olhar da Teoria Social Cognitiva de Bandura, no momento seguinte, o mesmo capítulo descreve os fundamentos teóricos da auto-regulação e apresenta o modelo cíclico de auto-regulação acadêmica elaborado por Zimmerman (1989). Este modelo representa o processo de auto-regulação acadêmica que se desenvolve por meio de três fases cíclicas: fase antecedente (subfunções: planejamento, metas, estratégias e motivação); fase do controle do desempenho (subfunção: automonitoramento) e fase reflexiva (subfunções: avaliação dos resultados e atribuições). Este estudo buscou investigar as crenças pessoais dos músicos aplicando este modelo cíclico de auto-regulação. Na sequência do capítulo, a abordagem teórica que envolve o objeto de estudo deste trabalho ou a teoria da auto-eficácia e sua relação com a auto-regulação acadêmica são discutidos.

O segundo capítulo trata da metodologia que delineou este trabalho. Participou desta pesquisa uma amostra de estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. O método utilizado para coleta dos dados foi o estudo de levantamento ou método *survey* aplicado em três fases. De acordo com Bandura (2006), a auto-eficácia deve ser medida por tarefas que representem desafios ou obstáculos, sendo assim, na primeira fase da pesquisa, os desafios com os quais os alunos se deparam no processo de auto-regulação da sua prática instrumental foram identificados por meio de um questionário elaborado de acordo com as três fases cíclicas de Zimmerman (1989). Na segunda fase, os desafios ou obstáculos identificados foram descritos em itens de uma escala intitulada “inventário de avaliação” e um teste-piloto foi aplicado.

Deve-se ressaltar que foram construídos quatro inventários de avaliação, ou seja, um inventário de avaliação ou escala de auto-eficácia específico para cada ano, pois, cada turma apresentou diferenças nas respostas. Ainda nesta etapa da pesquisa, a consistência interna dos inventários de avaliação foi testada por meio do *Alpha de Cronbach*. Na terceira fase, aplicou-se o inventário de avaliação ou escala definitiva na qual os participantes julgaram sua capacidade para enfrentar os desafios ou sobrepujar os obstáculos.

O capítulo seguinte descreve toda a metodologia empregada para obter-se um instrumento de pesquisa confiável e fidedigno. Para isso, os inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia foram testados utilizando-se o *Alpha de Cronbach*, um importante indicador estatístico de fidedignidade de uma escala que indica o nível de consistência interna.

Os resultados da pesquisa e algumas conclusões são apresentados no capítulo quatro. Nesta etapa, as respostas dos participantes aos inventários de avaliação foram tabuladas, analisadas separadamente e, em seguida, foram também consideradas simultaneamente por intermédio de uma análise transversal.

Na conclusão, diante dos resultados, destacam-se alguns aspectos importantes deste estudo e algumas sugestões são apresentadas para que as crenças de auto-eficácia sejam mantidas e fortalecidas, pois, os educadores e a própria instituição de ensino podem proporcionar um ambiente que possibilite o desenvolvimento de habilidades auto-regulatórias e um senso elevado de auto-eficácia.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ato de praticar ou aprender através de experiências sistemáticas é compreendido como um requisito essencial para aquisição de habilidades em diversos domínios. Na música, representa um ritual inevitável incutido na rotina diária daqueles que se envolvem com o estudo do instrumento musical. Músicos praticam para adquirir uma técnica proficiente (BARRY; HALLAM 2002 apud AUSTIN; BERG, 2006), aprender um novo repertório, desenvolver interpretação musical, memorizar uma peça e, conseqüentemente, preparar-se para a performance.

No entanto, uma performance instrumental bem sucedida não depende somente das horas de prática acumulada, mas também, da forma como se conduz estas sessões de prática, pois, a qualidade deste momento pode interferir diretamente no desempenho do instrumentista (PEARCE, 2004). Investigações sobre o aprendizado e o estudo do instrumento (KIRCHLUBEL, 2002) têm sido desenvolvidas por vários pesquisadores¹ e, particularmente, prática eficiente tem recebido destaque nas investigações de Hallam (1997) e Lehmann (1997).

Estas pesquisas enfatizam a importância de compreender-se a prática instrumental como uma atividade multifacetada que, mais do que empreender horas em exercícios repetitivos, requer disciplina, motivação e estabelecimento de padrões pessoais visando compromisso com metas almejadas, o que demanda desenvolvimento de competências cognitivas.

O tornar-se músico implica aquisição e manutenção de habilidades musicais, o que exige estudo e interação com o instrumento musical, além disso, aqueles que desejam prolongar sua carreira devem continuar estudando e praticando continuamente. No entanto, o acúmulo de horas não garante por si só um ótimo desempenho. Não basta debruçar-se por tempo indeterminado em uma atividade específica, mas, trata-se de organizar uma sessão de prática de forma que seja produtiva, eficiente e direcionada aos objetivos que se quer alcançar.

¹ Segundo Kirchlubel (2002) investigações sobre o aprendizado e o estudo instrumental têm sido empreendidas por vários pesquisadores como Kohut (1985), Sosniak (1985,1990), Grusson (1988), Barry (1990,1992), Ericsson, Krampe e Tesh-Romer (1993), Sloboda, Davidson, Howe e Moore (1996), Hallam (1992,1994,1995,1996,1997), Jorgensen (2001, 2002), O'Neill (1997), Harnischmacher (1997), Nielsen (2001), Lehmann (1997), McPherson e Renwick (2001)

A prática torna-se eficiente quando envolve planejamento, estabelecimento de metas² e estratégias³ adequadas que possibilitem ao instrumentista a oportunidade de alcançar seus objetivos, assim como, habilidade para diagnosticar falhas e corrigi-las (WOODY, 2004). Prática eficiente relaciona-se com metacognição (reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem) ou habilidade para organizar e regular sua própria aprendizagem, um dos fatores essenciais para a performance (BARRY; HALLAM 2002 apud AUSTIN; BERG, 2006; WOODY, 2004).

1.1 Auto-regulação

Quando o aluno deixa a aula de instrumento ele se torna seu próprio professor. Ele irá determinar quais estratégias serão aplicadas, qual peça irá estudar, quanto e quando irá praticar, ou seja, será responsável por conduzir seu próprio processo de aprendizagem. Hallam (2001) salienta a necessidade de, desde muito cedo no processo de aprendizagem de um instrumento, ensinar o estudante a “aprender a aprender”, pois, para a autora, a aquisição deste tipo de competência é tão importante como a aquisição de competências auditivas ou motoras, e são determinantes para um bom desempenho.

Uma sessão de prática consistente deve fazer parte da rotina daquele que pretende tornar-se músico e também do dia-a-dia dos que desejam continuar sua carreira profissional. Nesta perspectiva, o instrumentista deveria ter como objetivo equipar-se com “[...] ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias para que possa se auto-educar ao longo da vida” (BANDURA, 1993 apud COSTA e BORUCHOVICH, 2006, p. 101).

Como apontam Schunk & Zimmerman (1994), a capacidade de controlar o comportamento, as emoções e os próprios processos cognitivos caracterizam os aprendizes auto-regulados e são qualidades que podem ser desenvolvidas durante a escolarização formal. Lamentavelmente, as salas de aula oferecem pouco espaço para a auto-regulação da aprendizagem. Professores precisam aprender a intervir para promover em seus alunos a auto-regulação da aprendizagem que, como a literatura vem mostrando, constrói-se, gradualmente, pela prática e pela repetição da instrução (ibid.).

² Metas podem ser compreendidas como aquilo que o indivíduo tem em mente cumprir ou atingir (BZUNECK, 2001)

³ Estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (Da SILVA & SÁ, 1997), por exemplo, preparação mental ou análise silenciosa de uma peça musical, marcar a partitura, praticar e refinar pequenas sessões através de repetição ou ouvir gravações.

Professores que promovem estas habilidades auto-regulatórias entre seus alunos de instrumento estão contribuindo não só para que ele perceba que seu comportamento influencia seu desempenho, mas também para que este aluno “repense e resgate o seu compromisso pela sua própria aprendizagem” (ZIMMERMAN, BONNER; KOVACH, 1996 apud COSTA e BORUCHOVICH, 2006, p. 102).

Auto-regulação é a capacidade de auto-ensino, ou seja, ser capaz de preparar, facilitar e controlar a própria aprendizagem, proporcionar *feedback* e julgamentos quanto aos resultados, fomentar a motivação e a concentração. Um aluno auto-regulado é aquele que usa estratégias próprias testando continuamente a sua eficácia, sentindo-se motivado a fazê-lo.

A aprendizagem auto-regulada pode ser definida como um ativo e construtivo processo no qual aprendizes estabelecem objetivos para si próprios buscando monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento com o intuito de alcançar estes objetivos (PINTRICH, 2000 apud AUSTIN; BERG, 2006). Aprendizes auto-regulados participam ativamente de sua aprendizagem ao iniciar e dirigir seus esforços pessoais em busca de conhecimento e habilidades.

A auto-regulação é um importante aspecto do processo de aprendizagem e uma função cognitiva que opera na base de sua ocorrência. Diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu próprio processo de aprendizagem. Implica estabelecer um objetivo ou norma de estudo e controlar o próprio progresso, utilizando estratégias tais como monitoração, elaboração e gerenciamento de esforço (GALVÃO, 2006, p. 171).

Estudos considerando aprendizes como auto-reguladores da própria aprendizagem são relativamente recentes. De acordo com Merrick (2006), embora um extenso número de pesquisas sobre auto-regulação esteja sendo efetuado principalmente no setor da educação (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1999; PARIS; PARIS, 2001), somente na última década têm-se investigado aprendizagem auto-regulada e educação musical por meio de estudos específicos que examinam os fatores relacionados ao ensino e a aprendizagem musical (McPHERSON, 1993; WEIDENBACH, 1996; NIELSEN, 1999, 2001, 2004; McPHERSON; ZIMMERMAN, 2002).

Entre os recentes estudos que envolvem a educação musical e a auto-regulação estão aqueles delineados pela Teoria Social Cognitiva. Estes estudos, segundo Merrick (2006), procuram abordar aspectos específicos do comportamento de músicos como motivação, desenvolvimento de habilidades e uso de estratégias auto-reguladas (McPHERSON, 1993; WEINDENBACH, 1996; McPHERSON; McCORMICK, 1999; RENWICK, McPHERSON e McCORMICK, 2002, 2003).

1.1.1 Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva (1980) foi elaborada por Albert Bandura para explicar o comportamento humano e ainda está em construção tanto pelo autor quanto por aqueles que investigam esta abordagem (AZZI; POLYDORO, 2006).

A perspectiva sócio-cognitiva apresenta uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais – cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamento. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam auto-estímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento, ou seja, “[...] o comportamento é determinado a partir da interação contínua e recíproca entre as influências ambientais, pessoais e comportamentais: o modelo triádico” (POLYDORO; AZZI, 2008, p.151).

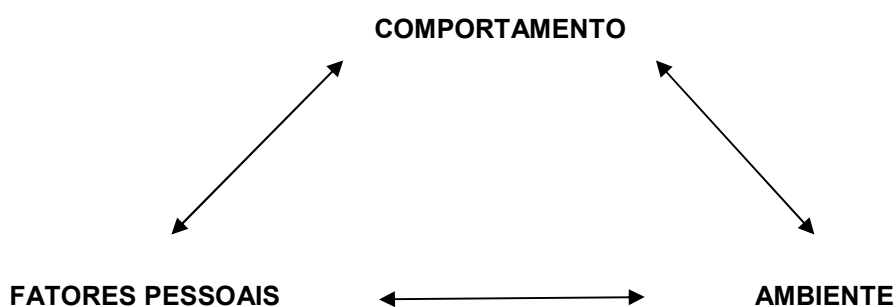


FIGURA1. Esquema representativo da reciprocidade triádica (Azzi e Polydoro, 2006, p.18)

No modelo triádico, a maneira como as pessoas interpretam os resultados de suas ações informa e altera seu ambiente e os fatores pessoais, conseqüentemente, informa e altera suas futuras ações (PAJARES, 2005). As ações de uma pessoa influenciam as condições ambientais que modificam seu comportamento de uma maneira recíproca, “o comportamento não é controlado apenas pelo ambiente, mas também pelos fatores pessoais e pelas conseqüências do próprio comportamento”

(COSTA, 2002, p. 38). O pensamento do homem e suas ações tornam-se um produto de uma dinâmica interação entre fatores pessoais, comportamento e influências ambientais, sendo assim, nesta perspectiva, o comportamento é, pois, um produto de duas fontes de influência, a autogerada e a externa. Porém, “a influência relativa que esses três conjuntos de fatores interconectados exercem varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias” (BANDURA, 1978 apud BANDURA, AZZI, POLYDORO & cols., 2008, p.46).

Em algumas situações as condições ambientais podem exercer fortes limitações, por outro lado, existem contextos onde o comportamento torna-se o fator central nesse sistema ou, em outros casos, os aspectos cognitivos podem ser proeminentes e determinantes. Sendo assim, os elementos que compõe o sistema triádico exercem uma influência dinâmica, relativa e variável que é direcionada pelas características individuais e circunstanciais, portanto, a reciprocidade de influência não pode ser entendida como significando simetria (ibid.).

Na perspectiva sócio-cognitiva, o indivíduo, possui certas capacidades (simbolização, antecipação, auto-reflexão, aprendizagem vicária e auto-regulação) que o auxiliam a direcionar sua vida e fazer escolhas. Por conta destas capacidades básicas, o homem “possui um sistema auto-referente que o possibilita agir intencionalmente em direção a fins específicos, elaborar planos de ação, antecipar possíveis resultados, avaliar e replanejar cursos de ação” (BANDURA, 2001 apud AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17).

A teoria social cognitiva descreve o homem como um ser proativo, agente da sua própria história, não apenas espectador, “os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são auto-reguladores, isto é, auto-investigadores do seu funcionamento” (BANDURA, 2005 apud AZZI; POLYDORO, 2008, p.150). A capacidade de auto-regulação (POLYDORO; AZZI, 2008) é uma das características fundamentais do homem agente na teoria social cognitiva.

Para ser bem sucedido em um mundo complexo e repleto de desafios, o homem precisa julgar-se capaz, antecipar os prováveis efeitos dos diferentes eventos e cursos de ação, estar atento às oportunidades e regular seu comportamento. Em seus estudos, Bandura (1978) identificou três subprocessos na auto-regulação que interagem entre si. São eles:

a) Auto-observação: observação do próprio desempenho. A auto-observação não é um exame mecânico do desempenho pessoal. Estruturas cognitivas já existentes e autocrenças exercem influência seletiva sobre quais aspectos do próprio comportamento receberá mais atenção, como são percebidos, e como a informação sobre o desempenho será memorizada. A auto-observação serve a duas importantes funções no processo de auto-regulação, a função de prover as informações necessárias para o estabelecimento de objetivos realísticos e a de avaliar o próprio progresso através desses objetivos;

b) Autojulgamento: emissão de juízos de valor e atribuições relativos ao desempenho, comparando-o com os objetivos estabelecidos inicialmente. Autojulgamento envolve padrões pessoais (são desenvolvidos pela interação do indivíduo com o seu meio social), referências de desempenho (o comportamento anterior é usado como referência para o comportamento atual), valor da atividade (o esforço empregado está relacionado com o significado da atividade) e determinantes de desempenho (causas do sucesso ou fracasso – esforço pessoal, habilidades ou fatores externos);

c) Auto-reação: a reação do indivíduo está sujeita a sua própria auto-avaliação: pode sentir-se satisfeito ou insatisfeito com seu desempenho. Dentre os aspectos que integram esta subfunção estão as auto-reações avaliativas (positiva, negativa e neutra - relacionam-se à realização de tarefas que possuem significado pessoal e conquistadas pela habilidade/esforço pessoal ou fatores externos), auto-reações tangíveis (reforçadoras ou punitivas – relacionam-se a incentivos ou punições tangíveis de acordo com o desempenho observado) e auto-reação inexistente (desempenhos sem significado pessoal não produzem nenhum tipo de reação).

1.1.2 Auto-regulação acadêmica e Teoria Social Cognitiva

Polydoro e Azzi (2008) relatam que pesquisas sobre auto-regulação estão sendo desenvolvidas em diferentes domínios por Bandura e outros pesquisadores a partir da Teoria Social Cognitiva. Na área acadêmica, segundo as autoras, investigações sobre aprendizagem começaram em meados de 1980. Estas investigações (ibid.) vêm sustentando que alguns processos fundamentais como, estabelecimento de metas, auto-monitoramento, estratégias, auto-avaliação e auto-reações, ocupam um lugar estratégico quando relacionados ao sucesso acadêmico

(ZIMMERMAN, KITSANTAS, CAMPILLLO, 2005 apud POLYDORO; AZZI, 2008). Zimmerman, Bonner e Kovack (2002) esclarecem que:

A auto-regulação acadêmica refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações aplicados para atingir objetivos educacionais específicos e envolve quatro processos inter-relacionados, (modelo cíclico): auto-avaliação e monitoramento; identificação de meta e planejamento de estratégias; implementação das estratégias selecionadas e monitoramento da precisão em executá-las; monitoramento da relação entre resultados de aprendizagem e estratégia para obter eficácia (ZIMMERMAN, BONNER e KOVACK, 2002 apud POLYDORO; AZZI, 2008, p. 159).

1.1.2.1 Fases que compõem a auto-regulação acadêmica

De acordo com Zimmerman (1989) três fases cíclicas compõem a auto-regulação acadêmica e estas, por sua vez, são organizadas em subprocessos:

a) Fase antecedente – É anterior ao processo de aprendizagem e envolve planejamento, análise da tarefa e motivação pessoal. Nesta fase, as crenças que precedem o esforço para aprender direcionam a ação que conduz à aprendizagem, portanto, envolve crenças de auto-eficácia⁴, resultado esperado, seleção de estratégias, metas de realização e interesse intrínseco. (o modelo de Zimmerman identifica algumas variáveis motivacionais, porém, as crenças de auto-eficácia são descritas como elemento-chave deste processo);

b) Fase do controle do desempenho – Envolve auto-monitoramento ou auto-observação, autocontrole, concentração e auto-instrução e ocorre durante a aprendizagem. As estratégias selecionadas na fase anterior são utilizadas com o objetivo de alcançar resultados positivos;

⁴ Crenças de auto-eficácia desempenham um papel crítico para a fase antecedente porque podem sustentar altos níveis de motivação e persistência quando estudantes encontram obstáculos ou dificuldades na aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989). Deve-se salientar que por exercer influência sobre a fase antecedente as crenças de auto-eficácia, conseqüentemente, exercerão influência também sobre as outras fases de auto-regulação já que o processo é cíclico.

c) Fase da auto-reflexão – Inclui auto-avaliação (autojulgamento), atribuições, auto-reações e adaptação. Esta fase se desenvolve depois da performance através da auto-avaliação dos resultados obtidos por meio das metas estabelecidas.

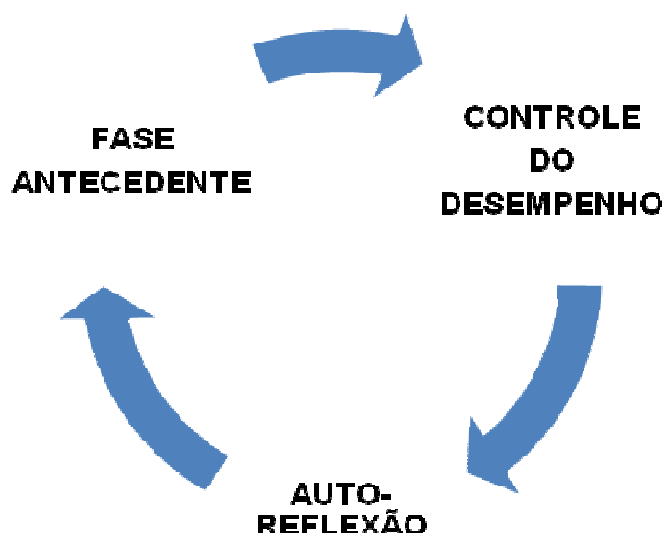


FIGURA 2. Fases cíclicas que compõem a auto-regulação acadêmica

A fase antecedente influencia o controle do desempenho que, por sua vez, influencia a fase auto-reflexiva. O ciclo está completo quando o processo auto-reflexivo exerce influência sobre o antecedente, “como resultado, os indivíduos que são bons auto-reguladores expandem o seu conhecimento e competências cognitivas” (ZIMMERMAN, 1990 apud POLYDORO; AZZI, 2008, p. 160).

Santiago (2006) relata que “um [...] fator essencial para o estudo instrumental refere-se ao desenvolvimento das habilidades auto-regulatórias pelo músico instrumentista”, pois, a aquisição destas habilidades “[...] são de extrema relevância para o desenvolvimento musical dos instrumentistas, favorecendo o alcance de melhores níveis de performance instrumental” (SANTIAGO, 2006, p. 54 e 56).

No entanto, de acordo com Zimmerman (1989), o elemento central do processo de auto-regulação está na percepção pessoal do aluno sobre si mesmo, o quanto se percebe capaz ou o que pensa a respeito de suas habilidades. Sendo assim, o discente precisa perceber-se capaz de auto-regular sua própria aprendizagem. A motivação do aluno para auto-regular sua prática depende também das crenças em

sua própria capacidade de fazê-lo (McPHERSON; McCORMICK, 2006), ou seja, a efetiva auto-regulação requer não somente habilidades de auto-regulação, mas também forte autocrença na própria capacidade de auto-regulação (BANDURA, 1997). Crença de auto-eficácia é o constructo central da teoria social cognitiva e um dos mecanismos-chave da agência humana.

1.2 Crenças de Auto-Eficácia

A teoria social cognitiva está fundamentada na visão do homem como agente, o homem que atua em seu meio e envolve-se no próprio desenvolvimento. Para o agenciamento pessoal é fundamental destacar que “entre outros fatores pessoais, os indivíduos possuem autocrenças que lhes possibilitam exercer certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações” (PAJARES; OLAZ, 2008, p.99).

Quando o indivíduo pergunta “Eu posso fazer?” está se questionando sobre suas crenças de auto-eficácia em relação a algo. Estudantes de música estão sujeitos ao mesmo impacto das crenças de auto-eficácia que alunos de outras áreas de estudo. As crenças em sua capacidade como instrumentista, afetam suas aspirações, seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo.

A origem e a utilização das autocrenças acontece de forma intuitiva. Indivíduos se envolvem em atividades, interpretam os resultados de suas ações, usam essa interpretação para desenvolver crenças sobre sua capacidade e, ao envolverem-se em futuras atividades em domínios similares, agem de acordo com as crenças que criaram.

Crenças de auto-eficácia fazem parte do sistema de autocrenças do homem e são definidas como “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”⁵ (BANDURA, 1986, p. 391).

⁵ BANDURA, A. 1986, p. 391 “Perceived self-efficacy is defined as people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances”

Ressalta-se nessa definição que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc., representados pelo termo capacidades. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo (BZUNECK, 2002, p.116-117).

Em 2004, mais de três mil artigos foram escritos sobre auto-eficácia (PAJARES; OLAZ, 2008). Um levantamento corriqueiro sobre o termo na Internet revela a existência de quase 350 mil páginas sobre o assunto. Pesquisas foram desenvolvidas na educação, negócios, esportes, medicina e saúde, estudos midiáticos, mudanças sociais e políticas, desenvolvimento moral, psicologia, psiquiatria, psicopatologia e relações internacionais.

Na psicologia, ela tem sido focada em estudos sobre problemas clínicos, como fobias, depressão, habilidades sociais, assertividade e tabagismo. As pesquisas em educação reportam-se às realizações acadêmicas, atribuições de sucesso e fracasso, estabelecimento de objetivos, comparações sociais, memória, resolução de problemas, carreira, ensino e formação de professores.

Segundo estas pesquisas, crença de auto-eficácia é um excelente preditor do comportamento (BANDURA, 1997; STAJKOVIC; LUTHANS, 1998 apud PAJARES; OLAZ, 2008) e, “particularmente em psicologia e educação, a auto-eficácia mostrou ser um indicador mais consistente de resultados comportamentais do que qualquer outro constructo motivacional” (GRAHAM ; WEINER, 1996 apud PAJARES; OLAZ, 2008, p.111).

Os pesquisadores têm conseguido demonstrar que as crenças de auto-eficácia mediam o efeito de habilidades, de experiências prévias, da capacidade mental ou de outros constructos motivacionais sobre as realizações subseqüentes, o que significa dizer que elas agem como um filtro entre determinantes e realizações subseqüentes (...) (ibid., 2008, p.111)

Costa e Boruchovitch (2006) esclarecem que o conceito de auto-eficácia surgiu quando, ao fazer tratamento de fobias com técnicas de aprendizagem de modelamento, Bandura observou que havia diferenças individuais quanto à possibilidade de todas as pessoas alcançarem sucesso. As autoras relatam que ao refletir sobre o assunto, o pesquisador declarou que “as crenças das pessoas em sua capacidade afetavam a quantidade de estresse e depressão que elas suportavam em situações de ameaça, bem como influenciavam o seu nível de motivação” (BANDURA 1986 apud COSTA e BORUCHOVITCH, 2006, p.93). Diante desta experiência, Bandura concluiu que a auto-eficácia possuía uma função reguladora que atuava como mediadora da cognição, emoção e motivação.

Desde a introdução do conceito por Albert Bandura em 1977, crença de auto-eficácia tem sido pesquisada e sua influência comprovada em diferentes domínios através de pesquisas consistentes. Entretanto, de acordo com McPherson e McCormick (2006), diante do enorme corpo de evidências que revelam a influência destas crenças sobre a performance acadêmica, é surpreendente o pequeno número de estudos desenvolvidos em música, pois, estas crenças, entre outros fatores, exercem implicações importantes no comportamento das pessoas e são vistas por muitos psicólogos educacionais como um dos elementos que antecipam o sucesso acadêmico por motivarem o comportamento.

Para Costa e Boruchovitch (2006, p.94), “não há dúvidas de que as crenças de auto-eficácia contribuem para a motivação de várias maneiras”. Segundo as autoras, estas crenças podem determinar a escolha de metas, o esforço empregado, o tempo de persistência diante das dificuldades e resiliência em relação aos próprios fracassos. Os que acreditam em suas capacidades resistem às dificuldades, exercem mais esforço e alcançam melhores resultados:

A auto-eficácia exerce impacto na seleção de tarefas, no grau de motivação, na qualidade e na quantidade de investimento a ser feito, afetando sobremaneira o nível de desempenho dos alunos. Promover um nível de auto-eficácia realista é essencial, uma vez que escolhas e decisões são tomadas em razão de estimativas acerca de quão confiante um indivíduo se sente para implementar uma determinada ação com probabilidade de êxito...Trata-se de uma variável chave, visto que apóia sobretudo o início e o meio de uma seqüência motivacional começada (BORUCHOVITCH, 1994, apud COSTA; BORUCHOVITCH, 2006).

Crenças de auto-eficácia fornecem “a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais” (PAJARES; OLAZ, 2008, p.101). Isso ocorre porque os indivíduos sentem-se incentivados a agir e perseveram quando acreditam que suas ações podem produzir o resultado desejado. Entre os mecanismos da agência pessoal, nenhum é mais central ou penetrante do que as crenças pessoais na própria capacidade de exercer uma medida de controle sobre o próprio funcionamento e os eventos ambientais (BANDURA, 2001). A menos que as pessoas acreditem que são capazes de produzir os resultados que desejam e prevenir os resultados prejudiciais por meio de seus atos, terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades, pois se não acreditam que têm o poder para produzir resultados, não tentarão fazer as coisas acontecerem (BANDURA, 1997). Independentemente de outros fatores que possam operar como guias e motivadores, os indivíduos se baseiam na crença básica de que é possível produzir efeitos por meio das próprias ações.

Por intermédio da percepção pessoal de sua auto-eficácia o indivíduo escolhe os desafios que quer enfrentar, quanto esforço deve despende e por quanto tempo irá perseverar diante de obstáculos e fracassos. Para Bzuneck (2002, p. 118), “as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos”.

Instrumentistas que acreditam em suas capacidades não evitam tocar as obras mais difíceis, estabelecem metas desafiadoras, mantêm um forte compromisso em cumpri-las e sustentam seus esforços diante das dificuldades. Embora cometam erros, recobram rapidamente seu senso de eficácia, acreditam em sua Capacidade de exercer controle sobre as situações do cotidiano e sentem menos estresse sendo menos vulneráveis à depressão.

Contrastando com músicos que possuem fortes crenças de auto-eficácia estão aqueles que duvidam de suas capacidades. Estes, por sua vez, evitam envolver-se com um repertório mais complexo, pois os vêem como uma ameaça pessoal. Instrumentistas com baixas crenças em sua capacidade possuem pouca aspiração e pouco compromisso com as metas estabelecidas, diante da dificuldade das tarefas focalizam sua atenção sobre suas deficiências pessoais e sobre os obstáculos que encontrarão ao invés de concentrar-se na obtenção de um resultado positivo.

Reduzem seus esforços quando surgem dificuldades e são vagarosos em recuperar seu senso de eficácia diante dos desafios, tornando-se, então, vítimas do estresse, da ansiedade e da depressão.

Portanto, estas crenças também interferem na quantidade de estresse e ansiedade que os indivíduos sentem ao se envolverem em determinadas tarefas. Músicos com fortes crenças podem sentir serenidade diante de uma performance desafiadora, enquanto, de forma contrária, aqueles com baixas crenças podem sentir-se ansiosos e estressados acreditando que as tarefas são mais difíceis do que realmente são.

Bandura (1997) relata que as percepções de auto-eficácia ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e as habilidades que possuem, pois, segundo o mesmo autor, as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro. Isso pode explicar porque o desempenho dos instrumentistas, às vezes, não está relacionado com suas reais capacidades e por que os resultados podem diferir amplamente, mesmo que tenham conhecimento e habilidades semelhantes. Instrumentistas com o mesmo nível de habilidade, porém, com níveis de confiança distintos, podem apresentar desempenhos diferentes numa mesma situação de avaliação, pois, as pessoas são movidas pelo que pensam de suas capacidades, o que muitas vezes não condiz com a realidade. Portanto, os julgamentos de auto-eficácia agem como mediadores entre as capacidades do indivíduo (aptidões, conhecimentos e habilidades) e a própria performance (BZUNECK, 2002).

Sendo assim, instrumentistas habilidosos podem duvidar de sua capacidade de enfrentamento e apresentar resultados aquém de suas reais capacidades. Contudo, aqueles que possuem um repertório modesto de habilidades podem sentir-se extremamente confiantes no que são capazes de realizar alcançando, assim, melhores resultados. Existem muitas variáveis interagindo para que isso aconteça, contudo, deve-se considerar o papel que a percepção de auto-eficácia exerce neste contexto (ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

As crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente, e os indivíduos geralmente são orientados por suas crenças quando se envolvem com o mundo. Como consequência, as realizações das pessoas geralmente são melhor previstas por suas crenças de auto-eficácia do que por realizações anteriores, conhecimentos ou habilidades (PAJARES; OLAZ, 2008, p.102).

Aqueles que desejam aprender a tocar um instrumento musical precisam desenvolver um intrincado repertório de habilidades, além de assumir compromissos pessoais que se prolongarão por anos de prática. Portanto, torna-se essencial que o instrumentista acredite em suas capacidades principalmente quando enfrentar obstáculos desafiadores ou quando se deparar com situações nas quais não seja bem sucedido. Manter um nível aceitável de crença em suas capacidades é fundamental para o músico que, por exemplo, enfrentou uma experiência de performance mal sucedida ou traumática.

Porém, crenças de auto-eficácia não substituem a real habilidade do indivíduo, pois, músicos nem sempre alcançam sucesso ao tocar um repertório com alto nível de dificuldade simplesmente por acreditarem que podem fazê-lo. Um funcionamento competente requer harmonia entre autocrenças e conhecimento.

Auto-eficácia também é percebida como um mecanismo central no processo de auto-regulação de cada indivíduo, pois o processo auto-regulador requer, além da habilidade de auto-regular-se, “uma forte autocrença na própria capacidade de sua realização” (POLYDORO; AZZI, 2008, p.157).

De acordo com Bandura e Jourden (1991), a auto-eficácia percebida para este domínio – a auto-regulação – diz respeito às crenças das pessoas em como elas podem mobilizar seus níveis motivacionais, recursos cognitivos e cursos de ação requeridos para estabelecer metas e exercer controle sobre os eventos do ambiente. Quanto mais forte a percepção de eficácia de auto-regulação, maior a persistência no seu esforço de autocontrole e maior é o sucesso em envolver-se em atividades pouco atrativas... (POLYDORO; AZZI, 2008, p.158).

Crença de auto-eficácia é uma variável chave no processo auto-regulatório. Alunos auto-reguladores eficazes são mais capazes de escolher e trabalhar questões escolares, investir e persistir no estudo apesar dos obstáculos e dificuldades. Estas crenças “influenciam quais padrões de auto-regulação a pessoa adota, o tipo de escolhas diante das decisões que surgem no decorrer da vida e o nível de esforço a ser investido em determinada meta” (POLYDORO; AZZI, 2008, p.158).

Em resumo, as crenças de auto-eficácia exercem influência sobre como as pessoas sentem, pensam, se motivam e se comportam (NEVES, 2002). Estas crenças produzem esses efeitos através de quatro processos principais: processos

cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção. Estes processos serão discutidos a partir da produção de Bandura “*Human agency em social cognitive theory*”, de 1989.

1.2.1 As crenças de auto-eficácia produzem efeitos por meio de quatro processos:

a) Processos cognitivos: Cursos de ação, inicialmente, são formulados no pensamento. As percepções que se têm de eficácia afetam as projeções e antecipações que se faz sobre as circunstâncias das próprias ações. Aqueles que possuem um forte senso de auto-eficácia antecipam cenários de realizações bem sucedidas, por outro lado, os que duvidam de sua capacidade antecipam situações onde muitas coisas podem dar errado. Portanto, enquanto uma avaliação negativa pode antecipar o fracasso, a positiva antecipará o sucesso. Pesquisas mostram que a simulação cognitiva na qual os indivíduos visualizam-se executando de maneira bem sucedida alguma tarefa que exija habilidade, melhora seu desempenho posterior (BANDURA, 1986). A simulação cognitiva e autopercepção de eficácia funcionam de maneira interativa onde uma afeta a outra bidirecionalmente;

b) Processos motivacionais: As crenças de auto-eficácia determinam o nível de motivação que se reflete na quantidade de esforço empregado e no tempo em que se persevera diante de obstáculos. Quanto maior a crença em suas capacidades maior será a persistência e o esforço. Diante das dificuldades, pessoas com dúvidas sobre suas capacidades diminuem seus esforços ou abandonam seus objetivos e rapidamente buscam soluções medíocres, enquanto quem possui fortes crenças exerce grande esforço e enfrenta situações desafiadoras

c) Processos afetivos: As crenças das pessoas em suas capacidades afetam o nível de estresse e depressão que experimentam diante de situações ameaçadoras, assim como afetam seu nível de motivação. Cada reação emocional pode afetar a ação de forma direta ou indireta por alterar a natureza e o curso do pensamento. Ao julgar-se capaz de exercer controle sobre certas situações que percebem como ameaçadoras, os indivíduos deixam de ser perturbados por elas. Porém aqueles que

não acreditam em sua capacidade de controlar esse tipo de situação experimentam alto nível de estresse e ansiedade (BANDURA, 1989);

d) Processos de seleção: As pessoas podem exercer alguma influência sobre o curso de suas vidas pela seleção e construção do ambiente. Julgamentos de eficácia pessoal afetam a seleção de ambientes. Geralmente, as tarefas ou atividades são selecionadas de acordo com as crenças na própria capacidade, isso significa que os indivíduos se envolvem em atividades que acreditam estar de acordo com as habilidades que julgam possuir. Uma percepção errônea de auto-eficácia é claramente percebida nesses processos de seleção (NEVES, 2002). Uma percepção distorcida das crenças pode ocasionar o engajamento em tarefas que não se consegue realizar, o que possivelmente levará ao fracasso, ou o afastamento de tarefas possíveis de serem realizadas, o que certamente limitará o desenvolvimento de capacidades.

As crenças de auto-eficácia muitas vezes são confundidas com alguns constructos como, por exemplo, expectativas de resultados ou autoconceito, porém, estes diferem de auto-eficácia, pois, “não se referem de modo específico a peculiaridades da situação e nem a ações a serem implementadas numa tarefa analisada em detalhe” (BZUNECK, 2002, p. 117). As crenças de auto-eficácia são opiniões que os alunos mantêm em relação à sua própria capacidade em certo domínio específico. Algumas diferenças entre os conceitos são ilustradas abaixo:

1.2.2 Diferenças entre crenças de auto-eficácia e outros conceitos

a) Expectativas de resultados: São conseqüências esperadas da própria ação. Por exemplo, um estudante eficaz pode acreditar que possui capacidade para tocar violino, porém, pode acreditar também que a despeito da sua capacidade não irá sair-se bem nas aulas, pois, pensa que seu professor não gosta dele. Enquanto crenças de auto-eficácia “se referem às próprias capacidades de colocar ações, as expectativas de resultados dizem respeito aos efeitos dessas ações” Bzuneck (2002, p.117). Refere-se à relação entre ação e resultado sobre o qual não se tem qualquer controle;

b) Autoconceito: É o produto das experiências e interpretações do ambiente, fortemente influenciada pelo reforço e avaliação de pessoas significativas, também difere de crenças de auto-eficácia. Refere-se à noção ou idéia que transmits a meu respeito e a auto-imagem que diz respeito a como me vejo. Enquanto auto-eficácia é compreendida como os julgamentos sobre sua capacidade, autoconceito inclui sentimentos de auto-valor e competência. Um aluno pode revelar autoconceito positivo em relação ao seu desempenho como instrumentista, no entanto, diante de uma nova situação, como, por exemplo, o desafio de tocar uma peça com certo nível de dificuldade em um curto espaço de tempo, não se julgar capaz de fazê-lo, isto é, não possui crenças de auto-eficácia no grau desejado. Portanto, autoconceito possui um caráter mais genérico do que auto-eficácia;

c) Auto-estima: Outro constructo importante que difere das crenças de auto-eficácia é o da auto-estima. Ela está relacionada ao senso individual de valor ou autovalor ou ao que as pessoas valorizam, apreciam e gostam nelas mesmas. Auto-estima é um julgamento do amor próprio e se define como o sentimento de gostar de si mesmo. Portanto, auto-estima e auto-eficácia são constructos diferentes, já que auto-eficácia relaciona-se à capacidade para executar tarefas específicas.

De acordo com Bandura (1997) as crenças de auto-eficácia têm origem nas experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e estados fisiológicos.

1.2.3 Origem das crenças de auto-eficácia

a) Experiência de Êxito

As experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de auto-eficácia, pois, nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades. Ou seja, quando o músico é bem sucedido ao se envolver continuamente em tarefas similares percebe que possui capacidade para prosseguir com êxito.

Ao apresentar-se para uma platéia, o instrumentista interpreta os resultados, utiliza essas interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de

participar de novas apresentações subseqüentes e age de acordo com as crenças criadas. Quando os resultados são interpretados como satisfatórios elevam as crenças de auto-eficácia, por outro lado, resultados interpretados como fracassos reduzem estas crenças. Os professores de instrumento podem contribuir para que os estudantes sejam bem sucedidos, pois, as experiências de êxito, muitas vezes, estão relacionadas, por exemplo, a escolha adequada do repertório, a aquisição de habilidades auto-regulatórias ou a própria performance.

b) Experiência Vicária

Outro fator importante a ser considerado diz respeito ao fato de que os alunos observam uns aos outros. Colegas com capacidades semelhantes que alcançam uma boa performance propiciam ao outro a crença de que ao envolver-se em atividades similares poderá também alcançar bons resultados. A experiência vicária, portanto, dá origem e desenvolve as crenças de auto-eficácia, pois, pode motivar o aluno a alcançar seus objetivos ao seguir o mesmo trajeto que o modelo observado;

c) Persuasão Verbal

Músicos, por meio de persuasão verbal e “outros tipos de influências sociais que informam o indivíduo acerca da percepção que os outros têm das suas capacidades” (VIEIRA; COIMBRA, 2006. p.33), podem, também, desenvolver e aumentar suas crenças de auto-eficácia. O instrumentista pode ser persuadido e encorajado verbalmente por pessoas nas quais confia e que possuam credibilidade. O professor, os pais ou colegas, podem comunicar ao aluno que ele possui capacidade para realizar determinada tarefa (Eu sei que você pode fazer isto! Você fará melhor da próxima vez!).

A confiança transmitida verbalmente pode estabelecer ou fortalecer o senso de confiança nas capacidades pessoais, “assim, o tipo de *feedback* fornecido aos alunos sobre seus desempenhos representaria uma importante forma de intervir nas crenças deles sobre suas capacidades” (SOUZA, 2006, p.123). Porém, deve-se ter real capacidade para envolver-se na tarefa, pois, fracassos farão com que as crenças de auto-eficácia se enfraqueçam;

d) Estados Fisiológicos e Afetivos

Outro fator importante refere-se ao estado fisiológico e afetivo, pois, “as pessoas contam, em parte, com informações sobre seu estado fisiológico ou afetivo para julgar suas capacidades” (SOUZA, 2006, p.120). A ansiedade, o estresse, a taquicardia, a excitação e os estados de humor transmitem algumas informações ao indivíduo sobre suas crenças. Diante destas informações o instrumentista avalia seu grau de confiança. Portanto, “a crença do indivíduo acerca da própria capacidade determina quanto estresse, ansiedade e depressão as pessoas vivenciam em situações difíceis” (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006, p. 103).

Aqueles que se envolvem com o estudo da música instrumental de tradição clássica estão sujeitos a grande pressão social em forma de expectativas. Estes, de acordo com a avaliação que fazem de suas capacidades, podem sentir-se expostos a situações que julgam ser ameaçadoras.

São indivíduos que experimentam alto grau de reações fisiológicas que muitas vezes os impedem de dormir na véspera de uma prova, que os levam a fazer uso de medicamentos para diminuir o nervosismo, a ansiedade e elevar a capacidade de enfrentamento em certas circunstâncias que, para estes, são desafiadoras como, por exemplo, avaliações, recitais ou situações de palco onde precisam tocar para uma platéia.

Esse sentimento de ansiedade e estresse é percebido entre aqueles que possuem baixas crenças de auto-eficácia (BANDURA, 1986), pois, o músico pode julgar-se pouco capaz de alcançar sucesso ao se defrontar com esse tipo de situação. Porém, “um caminho para se aliviar a ansiedade escolar é pela construção de um forte senso de auto-eficácia nos alunos e não somente mediante a utilização de medidas paliativas” (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006, p. 104).

Pais e educadores devem estar atentos aos fatores que exercem um papel fundamental na origem das crenças de auto-eficácia e contribuir para o fortalecimento das crenças pessoais daqueles por quem são responsáveis, pois, a confiança nas próprias capacidades irá direcionar futuras escolhas ao longo de toda a vida.

1.2.4 Crenças de Auto-Eficácia: como se desenvolvem

Bandura, em artigo produzido em 1994, “*Self-efficacy*”, (adaptado pela pesquisadora quando se refere aos exemplos em música), relata que, o desenvolvimento e o exercício da auto-eficácia, são construídos de forma intuitiva por meio das competências exigidas ao longo da vida.

a) Infância

O senso de auto-eficácia se desenvolve inicialmente na infância, quando a criança se percebe produzindo efeitos por meio das suas ações, ao balançar um chocalho criando sons ou ao chorar para receber assistência dos pais. Elas aprendem que suas ações produzem efeitos por observar repetidamente que os eventos ocorrem através da ação. As experiências de sucesso em controlar os eventos faz com que esteja mais atenta ao seu próprio comportamento e mais competente em aprender novas respostas eficazes.

A criança adquire um autoconhecimento de suas capacidades em diversas áreas. Precisa desenvolver, avaliar e testar suas capacidades físicas, suas competências sociais, sua habilidade lingüística e cognitiva para compreender e manejar as situações com as quais se depara diariamente. O desenvolvimento da capacidade sensório-motora expande-se durante a infância ao explorar o ambiente e muitas horas do dia são ocupadas por atividades exploratórias e brincadeiras que possibilitam oportunidades para aumentar o repertório de habilidades e o senso de auto-eficácia.

Experiências bem sucedidas no exercício do controle pessoal são centrais para o desenvolvimento da competência social e cognitiva. Aqueles pais que proporcionam oportunidades para ações eficazes ao providenciar um rico ambiente físico e ao permitir que suas crianças explorem livremente o ambiente, estão criando filhos em um processo acelerado de desenvolvimento social e cognitivo.

Segundo Bandura (1994), as primeiras experiências sobre eficácia estão centradas na família. As crenças nas capacidades de desenvolver habilidades musicais são fortemente influenciadas pelos pais e pelo seu apoio (DAVIDSON, et al., 1996). Ao entrevistar 257 jovens instrumentistas entre 8 e 18 anos e seus pais, Davidson et al. (1996) concluiu que estes músicos não teriam mantido uma

regularidade em seus estudos sem a persistência e o encorajamento que receberam dos pais.

Mas, como o mundo social da criança se expande rapidamente, as amizades adquirem um importante papel para o autoconhecimento de suas capacidades, e é neste contexto que a comparação social se destaca. As famílias diferem em número de filhos, quanto à idade destes e quanto ao gênero. Estruturas familiares diferentes criam também comparações sociais diferentes para julgar a eficácia pessoal. Irmãos mais novos, por exemplo, se encontram em posição desfavorável para julgar suas capacidades em relação aos irmãos mais velhos que estão, provavelmente, vários anos à frente em seu desenvolvimento.

Nas relações com seus colegas, a criança expande o autoconhecimento de suas capacidades, pois, aqueles que demonstram mais experiência e competência servem como modelos de eficácia quanto ao pensamento e ao comportamento. Uma vasta quantidade de aprendizagem social ocorre entre os amigos, além do que, a idade destes providencia uma informação comparativa para julgar e verificar a própria eficácia. Isto acontece também no que se refere às habilidades musicais. Ao comparar (ou ao ser comparada) suas habilidades com a de seus colegas, a criança constrói julgamentos das próprias capacidades que poderão delinear futuros comportamentos relacionados à sua vida musical.

Aquelas que estão aprendendo a tocar um instrumento musical podem ser envolvidas por fortes crenças de auto-eficácia ou por dúvidas quanto às suas capacidades. Em escolas, conservatórios de música ou mesmo em aulas particulares de instrumento, suas habilidades e seu conhecimento são continuamente testados e socialmente comparados. Neste contexto elas desenvolvem um crescente senso de sua eficácia musical.

Muitos fatores sociais como modelar igualmente as habilidades musicais, comparação social com o desempenho de outros alunos e a interpretação do professor quanto ao sucesso e fracasso do aluno, podem conduzir a uma idéia favorável ou desfavorável quanto à habilidade da criança, todos esses fatores afetam o julgamento que ela faz de sua eficácia musical.

Durante o período formativo, professores exercem um papel fundamental na construção da eficácia intelectual da criança. A percepção das próprias capacidades são fortemente afetadas pela forma como o professor avalia sua performance ou

contribui para o desenvolvimento de suas habilidades em manejar as atividades de aprendizagem.

As crenças de auto-eficácia exercem um papel fundamental em situações nas quais a criança precisa apresentar-se para uma platéia sem julgar-se preparada, ao tocar uma peça que para ela ainda é “muito difícil” ou mesmo quando se trata de auto-regular sua prática. No que diz respeito à performance, a criança não somente irá demonstrar o conhecimento que adquiriu, mas também o que ela acredita que pode fazer com este conhecimento adquirido. O professor deve ser cuidadoso e não expor seus pequenos instrumentistas a situações que podem minar suas crenças, pois, a continuidade dos estudos musicais pode depender da forma como estas crianças interpretam seu desempenho.

b) Adolescência

Cada período de desenvolvimento traz novos desafios à auto-eficácia pessoal. Os adolescentes, segundo o autor, caminham para a vida adulta e precisam aprender a assumir total responsabilidade por quase todas as dimensões de suas vidas. O jovem instrumentista experimenta uma gradual transferência do controle externo para o interno. No que se refere ao estudo do instrumento, ele próprio, progressivamente, irá assumir a responsabilidade pela sua prática.

Ao mesmo tempo em que precisa lidar com novas responsabilidades como, por exemplo, a autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem do instrumento musical, precisa lidar também, com os desafios da puberdade, com o parceiro(a), com a sexualidade e a escolha da profissão, que torna-se um assunto de considerável importância. Estas são algumas das poucas áreas onde novas competências e crenças pessoais de eficácia precisam ser desenvolvidas.

O modo como se dá a transição da infância para a vida adulta depende, entre outros fatores, do senso de eficácia construído por meio das experiências pessoais. Alguns jovens podem iniciar sua adolescência cercados por um deficiente senso de ineficácia, transportando sua vulnerabilidade para a nova etapa que se inicia, pois, embora estas crenças se desenvolvam e exerçam uma forte influência sobre a ação humana, elas podem também ser afetadas por diversos fatores (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 106-108):

- Desincentivos e limitações ao desempenho: nesse caso falta o incentivo necessário para agir de acordo com as reais habilidades e crenças pessoais. Isto ocorre porque apesar de perceber-se capaz, o indivíduo pode sentir-se impedido por certas limitações como, por exemplo, falta de recursos necessários ou limitações sociais que o impeçam de atingir o resultado desejado;

- Erros de avaliação quanto às próprias capacidades: uma avaliação errônea quanto às capacidades pessoais trazem conseqüências que podem levar ou não a uma reavaliação destas capacidades. A não reavaliação pode conduzir a um contínuo envolvimento em tarefas que não correspondem a real competência pessoal, o que afetará as futuras avaliações de eficácia e o comportamento seguinte;

- Falta de conhecimento preciso quanto às habilidades exigidas para determinada tarefa: este fator pode levar a uma avaliação errônea das habilidades necessárias para desempenhar certa atividade, o que conduzirá a possíveis discrepâncias entre a auto-eficácia e o desempenho;

- Percepção de obstáculos obscuros e ambigüidade no desempenho: as crenças de auto-eficácia não produzirão efeito preditivo se o indivíduo não souber ao certo quanto deve se esforçar, por quanto tempo e como efetuar possíveis correções;

- As crenças de auto-eficácia podem ser afetadas pela percepção do indivíduo de que não existe esforço substancial ou habilidade que o leve a alcançar os resultados desejados em decorrência de sistemas mal-estruturados: neste caso, apesar de possuir as habilidades necessárias, não tem incentivo para alcançar um bom desempenho.

c) A vida adulta

Essa etapa da vida exige muitas novas demandas e responsabilidades. Aqueles que iniciam essa fase pouco equipados com habilidades e repletos de dúvidas pessoais podem se deparar com alto nível de estresse, atitude pessimista e

depressão. Entre outros fatores, tornar-se adulto abrange o saber lidar com os desafios diários, relacionamento conjugal, filhos e escolha da carreira profissional.

Muitos alunos que possuem um diploma de bacharel em instrumento acabam atuando profissionalmente no campo de ensino como decorrência natural de suas atividades e por razões ou interesses variados, sem, contudo, ter recebido uma formação adequada (SANTOS, 1998). Na maioria das vezes, possuem experiência e anos de estudo em sua área específica, mas, mesmo assim, existe um despreparo e pode-se dizer até um desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Seu método de ensino vem refletir e reproduzir a proposta dos professores que atuaram durante sua formação acadêmica. Ao seguir a rotina dos outros, o futuro professor toma como modelo para si o que sempre presenciou em sala de aula enquanto aluno e, certamente, seu comportamento influenciará também os profissionais que virão “e, se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem reflexão sobre elas” (CUNHA, 2002, p. 91, 92).

As instituições que recebem esses profissionais, já dão por suposto que são professores, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Sendo assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente causando muitas vezes traumas, danos ao processo de ensino e aos seus resultados, afetando, sobremaneira, as crenças pessoais de auto-eficácia no que diz respeito à carreira como professor de instrumento.

Bandura, apoiado em dados de pesquisa, sustenta que “o clima de sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas, com as conseqüências de motivação e de performance dos alunos, são determinadas em boa parte pelas crenças de auto-eficácia de quem está presidindo a classe” (BANDURA, 1986; BANDURA 1993 apud BZUNECK, 2000, p.10-11).

De acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p.154) mesmo que “assumindo os riscos do reducionismo”, professores que são confiantes quanto a sua eficácia em gerenciar as demandas relacionadas à profissão demonstram:

Figura 3 – Exemplos da relação entre nível de auto-eficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula

Perfil do docente com crença robusta ou enfraquecida	
Elevada auto-eficácia docente	Baixa auto-eficácia docente
<ul style="list-style-type: none"> • Grande nível de planejamento e organização, escolhem estratégias adequadas aos alunos • Estão abertos a novas idéias e a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante • Atuam de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno • Apresentam maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, mais propensos a melhorar • Geram um clima positivo para a aprendizagem • Atuam persistentemente com o aluno que apresente dificuldade • Promovem melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas • Buscam o aperfeiçoamento da crença de auto-eficácia do aluno, determinando a motivação e • Exibem entusiasmo, compromisso e reação diante da docência 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos • Enfatizam o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem

Fonte: Bzuneck (1996); Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) apud AZZI, POLYDORO e BZUNECK, 2006, p. 154.

As crenças de auto-eficácia do professor influenciam a escolha de estratégias de ensino, a capacidade de explicar o conteúdo aos alunos com diferentes características, manutenção de controle da aula, estratégias de enfrentamento e persistência diante de situações difíceis, entusiasmo, compromisso e metas pessoais. O comportamento do professor (de instrumento) exerce impacto no desenvolvimento do estudante no que se refere à sua motivação, desempenho e crenças de auto-eficácia, sendo assim, “a auto-eficácia dos professores aparenta ser um bom preditor de sucesso acadêmico do aluno” (BANDURA, 1993; GODDARD; HOY e WOOLFOLK HOY, 2000 apud AZZI; POLYDORO e BZUNECK, 2006, p.155).

O instrumentista que se envolve com o ensino do instrumento deve perceber-se capaz de enfrentar um complexo contexto diário e “exercer efeito produtivo e

relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade destes”, deve-se considerar também que “em suas práticas educativas os professores precisam acreditar na possibilidade de atuar no processo de transformação de seus alunos” (AZZI; POLYDORO e BZUNECK, 2006, p.155).

É claro que só as crenças de auto-eficácia não são suficientes para a realização de uma tarefa. Há a necessidade do conhecimento e da habilidade adquiridos por intermédio da capacitação profissional adequada, porém, estas crenças fornecem a energia psíquica necessária para as diversas situações enfrentadas diariamente. Portanto, tendo assegurado suas habilidades enquanto profissional professor, o instrumentista precisa acreditar que as possui e que é capaz de sobrepujar os desafios inerentes à profissão. Sendo assim, durante a fase adulta, novas competências deverão ser desenvolvidas com o intuito de, por exemplo, promover o crescimento profissional, cuidados com a família e filhos, o que acarretará um novo desenvolvimento de eficácia pessoal para obter sucesso frente aos desafios que virão.

d) A meia idade e a velhice

Na meia idade, as pessoas estabelecem uma rotina e estabilizam seu senso de eficácia pessoal na maior parte de suas ocupações. Contudo, a estabilidade pode ser abalada porque a vida não permanece estática. As rápidas mudanças tecnológicas e sociais constantemente requerem adaptações ou auto-avaliação das capacidades. Em suas ocupações, os indivíduos, na meia idade, encontram situações nas quais precisam competir por promoções ou até garantir seu próprio emprego. Estas situações forçam uma constante auto-avaliação das capacidades ao comparar-se com os mais jovens.

O idoso enfrenta um claro declínio de suas habilidades. Muitas capacidades físicas diminuem com a velhice, portanto, faz-se necessário uma reavaliação da auto-eficácia para atividades nas quais as funções biológicas têm sido significativamente afetadas. No entanto, os ganhos quanto ao conhecimento, habilidades e expertise, compensam algumas perdas nas reservas de capacidade físicas.

Não há um declínio uniforme das crenças de auto-eficácia na velhice, pois, existem muitas variáveis comportamentais, educacionais e socioeconômicas, porém, as pessoas com as quais os idosos se comparam pode trazer uma variação na sua percepção de auto-eficácia, por exemplo, ao comparar-se com pessoas mais jovens. Um senso de auto-eficácia debilitado, que freqüentemente pode estar mais ligado ao desuso e a uma expectativa cultural negativa do que propriamente a idade biológica, pode levar a um processo de declínio tanto cognitivo quanto comportamental. Pessoas que são assediadas por incertezas sobre sua eficácia pessoal, não somente restringem a extensão de suas atividades como também minam seus esforços diante das atividades com as quais se comprometem. O resultado é uma progressiva perda de interesse e habilidade.

As maiores mudanças que acompanham a velhice podem vir por intermédio das perdas de amigos ou companheiro(a) ou de moradia. Mudança de residência demanda habilidade em cultivar um novo relacionamento social que pode contribuir para um funcionamento positivo e bem-estar pessoal. Percepção social de ineficácia aumenta a vulnerabilidade de pessoas mais velhas para o estresse e a depressão. Estes surgem, direta ou indiretamente, pela restrição ao suporte social que age como um medicamento contra o estresse.

Ao atingir uma idade avançada, as pessoas sofrem perda de habilidades e de ocupações produtivas, tendo um acesso restrito a oportunidades e atividades desafiadoras. Um ambiente monótono requer pouca atividade mental ou julgamento independente e diminui a qualidade do funcionamento, por outro lado, os desafios intelectuais implementam esse funcionamento.

Alguns declínios no funcionamento resultam da falta de suporte sociocultural do ambiente. Isso requer um forte senso de eficácia pessoal para restabelecer e manter uma vida produtiva em culturas que lançam seus idosos em papéis de impotência, destituído de propósito. Em sociedades que enfatizam a experiência adquirida ao longo da vida, em contraste com aquelas que ressaltam o declínio físico e mental que vem com a idade, o idoso alcança uma vida produtiva e significativa.

Na perspectiva de Bandura (1994) cada período do desenvolvimento humano traz consigo a necessidade de construir novas competências, vencer desafios e buscar oportunidades de crescimento pessoal. Ao longo da vida, a percepção de auto-eficácia pode aumentar, diminuir, ser implementada ou permanecer estável. Em

diferentes momentos e contextos o homem necessita criar novos tipos de competências e estas, por sua vez, requerem um novo desenvolvimento de eficácia pessoal para um funcionamento bem sucedido. Com o tempo, a percepção de auto-eficácia se transforma, pois as pessoas mudam quanto à forma como estruturam, regulam e avaliam suas vidas. Em resumo, as crenças de auto-eficácia adaptam-se às novas condições pessoais e contextuais dispostas pelas alterações desencadeadas no ciclo da vida.

Desde que Bandura introduziu o conceito de auto-eficácia, um grande número de trabalhos tem sido produzidos em áreas como, saúde, educação, trabalho e esporte com o objetivo de compreender e explicar o comportamento do homem em diferentes contextos. Em entrevista publicada no *Educational Psychology Review* Pajares destaca que:

Um grande conjunto de pesquisas mostra suporte à formulação de Bandura de que crenças de auto-eficácia tocam virtualmente em todos os aspectos da vida das pessoas – se elas pensam de forma produtiva, autodebidadora, pessimista ou otimista; quão bem elas motivam a si mesmas e perseveram em face às adversidades; vulnerabilidade ao stress e depressão e as escolhas de vida que fazem. Auto-eficácia é também um determinante crítico sobre como os indivíduos regulam seus próprios pensamentos e comportamento (SHAUGHNESSY, 2003 apud AZZI e POLYDORO, 2006, p.10).

Na perspectiva sócio-cognitiva os indivíduos são proativos, auto-reguladores e exercem certo grau de controle sobre suas vidas, pois, como agentes podem fazer as coisas acontecerem e participar de seu próprio desenvolvimento. Neste contexto, no exercício do controle e agência pessoal as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas exercem um papel fundamental.

1.3 Crenças de auto-eficácia e auto-regulação

Crença de auto-eficácia é uma variável chave que afeta a auto-regulação da aprendizagem (Zimmerman, 1989). Dentre os resultados que se destacam quanto à relevância das crenças de auto-eficácia sobre o desempenho escolar estão os que se relacionam a auto-regulação da aprendizagem. Bzuneck (2002) relata que o papel destas crenças para o desenvolvimento da auto-regulação foi demonstrado nos estudos de Zimmerman (1998; 2000); Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) e de outros autores.

As crenças de auto-eficácia desempenham um papel central na auto-regulação não só porque afetam as ações diretamente, mas também devido ao impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afetivos (Bandura, 2001). As crenças de eficácia pessoal influenciam quais padrões de auto-regulação a pessoa adota, o tipo de escolhas diante das decisões que surgem no decorrer da vida, e o nível de esforço a ser investido em determinada meta, de persistência diante de dificuldades, de resiliência diante da adversidade, de vulnerabilidade ao estresse e de depressão (POLYDORO; AZZI, 2008, p.158).

De acordo com a Teoria de Cognição Social de Albert Bandura (1977) a percepção individual de auto-eficácia exerce influência direta sobre as várias fases de auto-regulação. Sendo assim, as crenças pessoais de eficácia exercem efeito sobre:

- O estabelecimento de metas, a escolha de estratégias adequadas e motivação (fase antecedente);
- Automonitoramento ou auto-observação (fase do controle do desempenho);
- Auto-avaliação e atribuições (fase auto-reflexiva).

Na seqüência deste estudo a relação entre as crenças de auto-eficácia do aluno e elementos chave ou subprocessos destas fases cíclicas serão discutidos.

1.3.1 Crenças de Auto-Eficácia e os subprocessos da Auto-Regulação acadêmica

1.3.1.1 Fase antecedente

a) Metas

Em seu artigo *“Self-regulation through goal setting”* redigido em 2001, Dale H. Shunk descreve a importância das metas, seu papel no processo de auto-regulação e a influência recíproca das crenças de auto-eficácia. Portanto, o trecho a seguir ressaltará alguns aspectos importantes descritos pelo autor.

A auto-regulação, ou esforço sistemático para direcionar pensamentos, sentimentos e ações, através do alcance de metas pessoais, tem assumido grande importância para psicólogos e educadores. Muitas teorias que tratam da auto-regulação enfatizam sua ligação com metas. Uma meta envolve estabelecimento de

padrões ou objetivos que servem para dirigir as próprias ações. Metas estão presentes nas diversas fases da auto-regulação: antecedente - escolha das metas e estratégias para alcançá-las; controle do desempenho - emprego de metas direcionadas para a ação; e auto-reflexão - avaliação do progresso das metas e ajuste de estratégias que asseguram o sucesso.

Elas fortalecem a auto-regulação através de seus efeitos sobre a motivação, aprendizagem, auto-eficácia e auto-avaliação do progresso. A princípio, as pessoas devem comprometer-se a alcançar as metas estabelecidas, pois, elas não afetarão a performance se não houver um compromisso em cumpri-las. Depois de estabelecidas, o indivíduo emprega o esforço necessário e persiste para alcançar o resultado esperado.

Ao trabalhar em uma tarefa, as pessoas avaliam o desempenho atual com as metas estabelecidas. A auto-avaliação do progresso fortalece a auto-eficácia e sustenta a motivação. As crenças nas capacidades pessoais afetam as metas que os indivíduos selecionam e seu compromisso em cumpri-las. Por outro lado, as metas estabelecidas influenciam a percepção de auto-eficácia porque permitem ao aluno avaliar seu progresso através das tarefas. As metas alcançadas aumentam o senso de auto-eficácia pessoal criando o incentivo necessário para a seleção de novos objetivos desafiadores.

Entretanto, a despeito dos benefícios que podem trazer, não são acionadas automaticamente no processo de auto-regulação. Elas possuem algumas propriedades importantes como especificidade, proximidade e nível de dificuldade que são críticas para que sua aplicação traga resultados positivos.

Quanto à especificidade, é provável que as metas que incorporam padrões específicos de desempenho aumentem a auto-regulação e ativem o processo auto-avaliativo enquanto as metas não específicas como, por exemplo, “fazer meu melhor” ou “esforçar-me mais” causem um efeito contrário. Para Schunk (2001) metas específicas afetam o desempenho porque ajudam a prever a quantidade de esforço requerido para um bom resultado e estimulam auto-eficácia por prover um padrão claro que determina o progresso. Segundo o mesmo autor, vários estudos relatam os benefícios das metas específicas (BANDURA, 1997; BOEKAERTS; PINTRICH e ZEIDNER, 2000). Uma exceção ocorre quando este tipo de meta é

facilmente alcançada, neste caso elas são menos efetivas do que metas gerais que, no entanto, exigem um esforço maior pelo seu grau de dificuldade.

Quanto à proximidade, metas se distinguem pela sua projeção futura. Aquelas vistas como próximas ou de curto prazo, são mais rapidamente alcançadas e resultam em motivação elevada favorecendo a auto-regulação. De acordo com Schunk (2001) várias evidências em domínios diversos suportam esta afirmação (BANDURA, 1997; LOCKE; LATHAM, 1990). Contudo, pesquisas mostram que, em relação ao desempenho, não existem diferenças quanto às metas de curto ou de longo prazo (LOCKE; LATHAM, 1990 apud SCHUNK, 2001). Schunk sugere que os indivíduos trabalhem através das metas de longo prazo subdividindo-as. Segundo o autor, a proximidade das metas fortalece a auto-eficácia porque elas proporcionam uma clara e freqüente auto-avaliação do progresso, porém, as metas à longo prazo dificultam a percepção do progresso pessoal (SCHUNK, 2005).

Quanto ao nível de dificuldade, o autor esclarece que as pessoas não se sentem motivadas a atingir o que pensam estar fora de seu alcance, por outro lado, metas extremamente simples também não motivam. Contudo, metas com grau moderado de dificuldade produzem um efeito melhor sobre a motivação. (LOCKE; LATHAM, 1990 apud SCHUNK, 2001).

O autor faz algumas recomendações para que metas sejam empregadas como um componente da auto-regulação. Estas recomendações aplicam-se também aos músicos, pois, podem contribuir para a auto-regulação da sua prática instrumental. Algumas estratégias utilizadas estão listadas abaixo:

- Subdividir metas de longo prazo em metas de curto prazo. O propósito dessa subdivisão é caminhar em direção às metas de longo prazo.
- Selecionar metas razoáveis e comprometer-se a alcançá-las. Providenciar encorajamento verbal ao estudante como “você pode fazer isso” para que os alunos sintam-se motivados a atingir suas metas.
- Automonitorar o progresso. Estudantes devem aprender como avaliar seu progresso. Providenciar um *feedback* sobre o progresso do aluno quando ele encontrar dificuldades para avaliar seu desempenho.
- Utilizar estratégias para lidar com as dificuldades. Quando o progresso é pequeno, estudantes podem precisar de ajuda, o professor pode determinar uma estratégia mais efetiva ou reavaliar a meta.

- Capacidade de auto-avaliar. A percepção de progresso fortalecerá a auto-eficácia. Este é um fator crítico para a continuidade da motivação e da auto-regulação.

Portanto, metas são um componente integral da auto-regulação. O estabelecimento de metas é visto como uma estratégia que pode ser aplicada em vários domínios. Seu uso efetivo envolve a escolha de metas a longo prazo, porém, subdivididas em metas de curto prazo, envolve também o monitoramento do progresso pessoal e acesso às suas capacidades, ajuste de estratégias e estabelecimento de novas metas ao cumprir-se as que foram estabelecidas anteriormente. Segundo o autor, este plano é a chave para promover um bom funcionamento, alto nível de motivação, percepção de auto-eficácia, auto-regulação da aprendizagem e do desempenho ao longo da vida.

b) Estratégias

Para desempenhar uma determinada tarefa em contexto específico alguns métodos apropriados devem ser utilizados (ZIMMERMAN, 2000 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006). Estratégias podem ser vistas como um processo pessoal intencional e ações dirigidas para adquirir conhecimento e habilidade. São importantes porque representam os mecanismos pelos quais as pessoas aprendem, desenvolvem habilidades e melhoram sua performance. O propósito de cada estratégia é equipar o aluno com mecanismos de regulação de seu funcionamento pessoal, desempenho acadêmico e aprendizagem em contexto específico.

Zimmerman e Martinez-Pons (1986), analisaram o uso de estratégias de auto-regulação pelos estudantes durante a aula, nas tarefas de casa e durante o estudo. A partir da declaração dos alunos, os pesquisadores identificaram quinze categorias de estratégias utilizadas pelos estudantes para regular seu aprendizado (ZIMMERMAN. MARTINEZ-PONS 1986 apud ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Alguns exemplos de categorias de estratégias de aprendizagem provenientes do discurso dos alunos referem-se a procurar informação (buscar informações em fontes não sociais: biblioteca, internet, etc.), manter e rever registros ou anotações e monitorar (registro de eventos ou resultados), estruturação do ambiente (selecionar ou organizar o ambiente físico para aprender mais facilmente), memorização

(memorizar o conteúdo) e procurar assistência social (solicitar ajuda de colegas ou professores). Os instrumentistas podem utilizar algumas estratégias durante sua prática com o intuito de alcançar seus objetivos musicais. Algumas estratégias típicas correspondem ao uso do metrônomo; estudo silencioso e mental de uma obra; análise prévia da obra a ser estudada e, entre outras, ouvir gravações.

Segundo Zimmerman e Cleary (2006) vários estudos têm investigado a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e percepção de auto-eficácia (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; CLEARY; ZIMMERMAN, 2001; SCHUNK; RICE, 1991; SCHUNK; SWARTZ, 1993). De uma forma geral, estes estudos concluem que os indivíduos com nível elevado de crenças de auto-eficácia, usualmente, selecionam estratégias específicas para alcançar seus objetivos e aqueles onde as crenças de auto-eficácia foram fortalecidas por meio de metas e *feedback*, estão mais propensos a estabelecer estratégias continuamente.

c) Motivação

O modelo de auto-regulação de Zimmerman integra vários processos motivacionais, entre eles a auto-eficácia como peça chave desse processo. Bandura (1986) relata que o julgamento pessoal de auto-eficácia cria o incentivo necessário para agir e direcionar a própria ação, pois, o indivíduo antecipa mentalmente o que pode realizar para atingir os resultados esperados. Portanto, “as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, no esforço investido e na perseverança em busca dos objetivos” (BZUNECK, 2002, p.118).

O aluno que confia em sua capacidade antecipa notas altas, porém, o aluno com baixo senso de eficácia antecipa o fracasso, pois, “pensamentos de ineficácia tendem a enfraquecer a motivação e a debilitar a performance” (BANDURA, 1989 apud COSTA; BORUCHOVITCH, 2008, p.94). Estas crenças influenciam a motivação porque atuam sobre a escolha de metas, o esforço e a persistência diante das adversidades, “aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, reverte-se em melhores realizações”, portanto, auto-eficácia “trata-se de uma variável-chave, visto que apóia, sobretudo, o início e o meio de uma seqüência motivacional começada” (ibid.). Para o músico, acreditar em sua capacidade de

auto-regular seu comportamento e manter-se motivado torna-se um fator fundamental quando, por exemplo, precisa praticar mesmo que não goste do repertório que está estudando ou por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem.

1.3.1.2 Fase do controle do desempenho

Auto-observação

Auto-observação (também chamada de automonitoramento) envolve atenção seletiva aos aspectos particulares do próprio comportamento ou desempenho (SCHUNK, 1983 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006). Este processo é importante porque auxilia o indivíduo (instrumentista) a discriminar entre o desempenho eficaz ou ineficaz e ajuda a identificar elementos que colaboram para que o desempenho não seja eficiente. Aqueles com nível elevado de auto-eficácia sentem-se motivados a monitorar seu comportamento e tornam-se mais competentes em fazê-lo ao envolver-se em uma determinada tarefa (ZIMMERMAN; PAULSEN, 1995 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

Existem evidências de que os processos de monitoramento influenciam diretamente as crenças de auto-eficácia (SCHUNK, 1983 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006). Por outro lado, o estudante com elevada crença de auto-eficácia é também mais eficiente e persistente em monitorar seu tempo de estudo do que aquele que apresenta baixas crenças (BOUFFARD-BOUCHARD et al., 1991 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

1.3.1.3 Fase auto-reflexiva

a) Auto-avaliação

Crenças de auto-eficácia não somente influenciam as metas que os alunos (de instrumento) estabelecem como também a reação avaliativa quanto ao progresso destas metas. Pesquisas (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994) enfatizam a idéia de que estudantes confiantes em sua capacidade de regular a própria aprendizagem estabelecem padrões pessoais elevados de qualidade e, conseqüentemente, ao avaliar os resultados, sentem-se mais facilmente insatisfeitos do que estudantes com baixas crenças. Por outro lado, o processo de avaliar a própria habilidade ou o progresso pessoal com relação às estratégias ou a aquisição de conhecimento é

importante para o cultivo das crenças de auto-eficácia (SCHUNK, 2003 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

b) Atribuições

Ao término de uma tarefa ou atividade, estudantes freqüentemente avaliam ou refletem sobre as causas de seu desempenho. A percepção dos estudantes (de instrumento) quanto às causas de seu fracasso ou sucesso acadêmico determina suas expectativas para desempenhos futuros. As causas que atribuem ao sucesso ou fracasso acadêmico são particularmente importantes porque encorajam os alunos a adaptar ou ajustar seus métodos quando ocorrem falhas ou um fraco desempenho.

No processo auto-regulador, evidências empíricas demonstram a relação recíproca entre atribuições causais dos estudantes e sua percepção de eficácia pessoal (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Estudantes com nível elevado de crenças acreditam que seu desempenho é pessoalmente controlável (BANDURA, 1997), assim, atribuem possíveis fracassos a fatores que podem modificar.

Porém, estudantes com baixas crenças atribuem seu fracasso a fatores que não podem controlar criando sentimentos de desesperança e incapacidade (SILVER; MITCHELL e GIST, 1989 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006). Nesta perspectiva, deve-se considerar que, após uma avaliação ou um recital, os instrumentistas atribuem causas ao seu desempenho. Portanto, podem considerar que o sucesso ou fracasso da sua performance estão relacionados às próprias habilidades ou a ausência delas o que afetará consideravelmente suas crenças de auto-eficácia.

Bandura (1986) relata que os indivíduos possuem um auto-sistema que os capacitam a exercer certo controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. Este auto-sistema possui sua própria estrutura cognitiva e afetiva que inclui as habilidades de simbolizar, aprender observando o outro, planejar estratégias, regular seu próprio comportamento e engajar-se em auto-reflexão. Sendo assim, exerce uma função auto-reguladora por proporcionar ao indivíduo a capacidade de alterar seu ambiente e influenciar suas próprias ações.

Nesta perspectiva, o elemento chave no exercício do controle e agência pessoal está nas crenças das pessoas sobre si mesmas. Estudantes com crenças elevadas de eficácia engajam-se em efetivas estratégias auto-reguladoras, monitoram seu tempo de trabalho acadêmico, persistem quando enfrentam desafios e são mais precisos em avaliar suas realizações pessoais.

Em estudos sobre confiança nas capacidades de regular estratégias de aprendizagem, Zimmerman e cols. verificaram que auto-eficácia para regular a aprendizagem contribui tanto para as crenças motivacionais dos estudantes quanto para o sucesso acadêmico que eles experimentam (ZIMMERMAN, 1989; ZIMMERMAN e BANDURA, 1994). Os autores concluíram que auto-eficácia influencia a motivação acadêmica através do uso de processos auto-regulatórios como estabelecimento de metas, auto-monitoramento, auto-avaliação e uso de estratégias (ZIMMERMAN, 2000 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) demonstraram que a auto-eficácia dos estudantes para auto-regular sua aprendizagem influencia a confiança em suas próprias capacidades acadêmicas e, através dessa influência, afetam o desempenho final. Assim como as crenças de auto-eficácia influenciam as várias fases da auto-regulação, o senso pessoal de auto-eficácia é também influenciado pela capacidade do indivíduo de auto-regular seu comportamento estabelecendo metas, implementando estratégias eficientes, automonitorando de forma precisa, auto-avaliando por meio de critérios apropriados e atribuindo causas ao seu desempenho (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006).

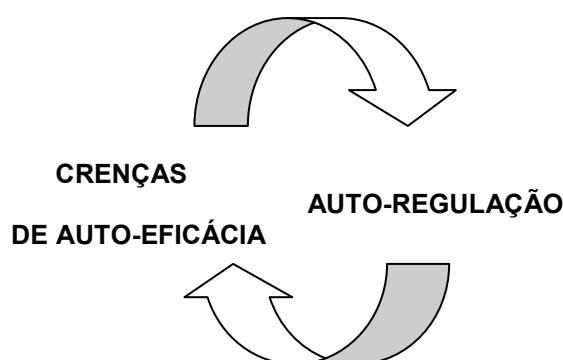


FIGURA 4. Crenças de auto-eficácia e auto-regulação: influência recíproca

Portanto, “a auto-eficácia exerce influência sobre a auto-regulação por estar associada à antecipação, seleção e preparação para a ação” (POLYDORO; AZZI, 2008, p.158). De forma recíproca a auto-regulação influencia as crenças de auto-eficácia, pois, informa aspectos relacionados ao progresso, esforço e tempo despendido em determinada tarefa.

Em síntese, as crenças de eficácia desempenham um papel central na auto-regulação não só porque afetam as ações diretamente, mas também devido ao impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afetivos (Bandura, 2001). As crenças de eficácia pessoal influenciam quais padrões de auto-regulação a pessoa adota, o tipo de escolhas diante das decisões que surgem no decorrer da vida, e o nível de esforço a ser investido em determinada meta, de persistência diante de dificuldades, de resiliência diante da adversidade, de vulnerabilidade ao estresse e de depressão (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 158).

As crenças de auto-eficácia quanto à auto-regulação agem como mediadoras no que se refere às percepções dos estudantes sobre suas responsabilidades acadêmicas, sobre os efeitos do compromisso destes estudantes com suas atividades e resultados de desempenho. Ao observar as rápidas mudanças tecnológicas e sociais deve-se considerar o papel do homem agente, auto-regulador do próprio comportamento, autônomo, capaz de enfrentar e posicionar-se diante dos processos de transição.

Porém, nem a intenção ou o estabelecimento de planos de ação podem exercer qualquer efeito se o indivíduo não colocá-los em prática. Portanto, ser agente implica muito mais do que o desejo de mudar, pois, envolve “a capacidade de dar forma a cursos de ação adequados, de motivar e regular sua execução, o que ocorre por meio de processos de auto-regulação que conectam o pensamento à ação” (BANDURA, 2001 apud POLYDORO; AZZI, 2008, p.163).

O tornar-se músico implica aquisição e manutenção de competências musicais que se desenvolvem pelo estudo e pela prática instrumental. No entanto, uma sessão de prática eficiente e produtiva envolve habilidade para organizar e regular a própria aprendizagem. A auto-regulação da aprendizagem não requer somente a apreensão de habilidades auto-regulatórias, pois, o instrumentista precisa acreditar na própria capacidade de aplicar persistentemente estas habilidades, apesar das

dificuldades ou das situações de estresse. Ou seja, a efetiva auto-regulação se desenvolve mediante forte autocracia na própria capacidade de auto-regulação.

Portanto, com o propósito de atingir o objetivo deste estudo o próximo capítulo apresentará a metodologia e os procedimentos adotados.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

O pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar e reunir informações sobre um determinado problema ou tema e analisá-las, utiliza o método científico com a intenção de aumentar o conhecimento de determinado assunto ou até mesmo descobrir algo novo. É importante que saiba aplicar os instrumentos adequados para encontrar respostas ao problema que tenha levantado, assegurando assim a qualidade da pesquisa. Mediante os propósitos e finalidades desta pesquisa, do ponto de vista dos objetivos, pode-se classificá-la como exploratória, descritiva e quantitativa quanto à abordagem. Para coleta de dados o procedimento adotado foi o levantamento ou *survey* interseccional (BABBIE, 1999; GIL, 2002).

2.1 MÉTODO

A pesquisa *survey* é um “tipo particular de pesquisa social empírica” (BABBIE, 1999, p. 95) que caracteriza-se pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2002, p. 50). Portanto, “basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados” (ibid.).

Neste tipo de pesquisa seleciona-se uma amostra da totalidade e elabora-se um instrumento para obter informações relevantes ao tema investigado. Após a coleta dos dados, as respostas são codificadas, padronizadas e registradas de forma quantitativa (BABBIE, 1999). O método *survey* apresenta algumas vantagens, pois, “possibilita o conhecimento direto da realidade, economia, rapidez e quantificação” (GIL, 2002, p.51).

Este tipo de abordagem permiti ao pesquisador conhecer comportamentos pela da interrogação direta das pessoas, “a medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores” (GIL, 2002, p.51). É um método eficaz quando há a necessidade de levantar uma grande quantidade de dados a baixo custo em tempo relativamente curto e gera medidas precisas e

confiáveis que permitem análise estatística. Os dados coletados podem ser apresentados em tabelas e analisados estatisticamente (GIL, 2002).

De acordo com Gil (2002) o método também apresenta algumas desvantagens: os dados podem ser afetados por traços dos respondentes; possibilita a obtenção de uma elevada quantidade de informações sobre os indivíduos, porém, como “os fenômenos sociais são determinados, sobretudo por fatores interpessoais e institucionais” (GIL, 2002, p.52) este tipo de método torna-se inadequado para uma investigação mais específica destes fenômenos; ainda segundo o autor, uma das principais limitações do *survey* está no fato de que oferece “uma espécie de fotografia do problema”, uma visão estática sobre o que é investigado, pois, não considera futuras variações ou mudanças estruturais.

Portanto, entende-se que este procedimento tornou-se viável ao estudo por oferecer uma abordagem simples e direta, pela possibilidade que apresenta de levantar uma quantidade satisfatória de dados sobre o comportamento e as crenças da população que se pretende investigar e por gerar medidas precisas e confiáveis para uma análise estatística que ofereça conclusões correspondentes aos dados coletados.

2.2 PROCEDIMENTOS

Para atingir os propósitos deste estudo foram consideradas algumas orientações de Bandura (2006). Segundo este autor, a avaliação de auto-eficácia reflete a crença individual em sobrepujar diferentes níveis de dificuldade. Atividades sem obstáculos são facilmente realizadas e, portanto, neste caso, a auto-eficácia não se faz necessária. Sendo assim, a auto-eficácia deve ser medida por tarefas que representem desafios ou obstáculos a serem sobrepujados para se alcançar uma performance bem sucedida.

A natureza dos desafios, por meio dos quais a eficácia pessoal é julgada, pode modificar-se dependendo da esfera de atividade. De acordo com Bandura (2006), a construção de uma escala com o intuito de acessar a eficácia no domínio específico da auto-regulação, requer primeiro que o pesquisador identifique as várias formas de desafios e impedimentos. Por intermédio de entrevistas ou questionários, os indivíduos descrevem os obstáculos que dificultam sua performance para as tarefas requeridas regularmente. Os desafios identificados serão, então, descritos nos itens

da escala de auto-eficácia, sendo assim, em uma escala formal, os participantes julgam sua habilidade para enfrentar os desafios ou sobrepujar os obstáculos que surgem ao longo do caminho. Outras orientações de Bandura (2006) foram consideradas nesta pesquisa:

- O nome dos participantes deve ser mantido em sigilo.
- A pesquisa não deve estar intitulada como Escala de Auto-eficácia e sim como “*Inventário de Avaliação*” (*Appraisal Inventory*).
- Para encorajar respostas francas, Bandura ressalta que é fundamental esclarecer a importância da contribuição dos participantes para a pesquisa. Deve-se informar aos respondentes que as conclusões advindas das suas respostas promoverão um entendimento mais amplo e um direcionamento no sentido de desenvolver programas designados para auxiliar pessoas a manejar algumas situações de suas vidas.
- Os itens devem ser testados e os que se mostrarem ambíguos devem ser descartados ou reescritos. A consistência interna da escala deve ser verificada através do *Alpha de Cronbach* que favorece a observação de itens com baixa correlação que devem ser descartados ou reescritos. Um número reduzido de itens limitará o nível *Alpha*, sendo assim, o número de itens deve ser razoável.

2.2.1 Fases da pesquisa

Seguindo as orientações de Bandura (2006) esta pesquisa foi delineada por três fases distintas:

a) Primeira fase: caracterizou-se pela aplicação de um questionário para identificar as várias formas de impedimentos ou desafios que os alunos enfrentam para auto-regular sua prática instrumental. As respostas dos alunos possibilitaram a construção de quatro inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia, ou seja, foi construído um inventário de avaliação específico para cada ano.

b) Segunda fase: envolveu a realização de um teste-piloto com o intuito de prever possíveis falhas na elaboração dos inventários. A consistência interna dos inventários de avaliação foi averiguada aplicando-se o *Alpha de Cronbach*;

c) Terceira fase: os inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia foram aplicados com o objetivo de investigar as crenças de auto-eficácia dos alunos para auto-regular sua prática instrumental.

Os dados coletados nas turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano foram tabulados e analisados separadamente. Após concluir-se esta etapa da pesquisa, todos os resultados obtidos foram considerados simultaneamente por intermédio de uma análise transversal.

Deve-se ressaltar que o nome dos alunos foi mantido em sigilo, as escalas foram intituladas como inventário de avaliação e procurou-se enfatizar que as respostas dos participantes beneficiariam futuros alunos e professores. Portanto, após considerar todas as orientações de Bandura e ao término da 3ª fase desta pesquisa, os resultados foram analisados e quantificados estatisticamente. Estes resultados serão divulgados no decorrer do estudo.

2.3 Local da Pesquisa

Duas instituições possibilitaram a realização deste estudo, A Escola de Música e Belas Artes do Paraná e a Universidade Federal do Paraná.

a) Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP

1ª Fase (Questionário) e 3ª Fase (Inventário de Avaliação – Escala de Auto-Eficácia)

A 1ª e a 3ª fase desta pesquisa foram realizadas na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, EMBAP. A instituição está em atividade desde 17 de Abril de 1948. A faculdade está voltada para o ensino das artes e conta com cerca de mil alunos, cento e quarenta professores e oito cursos superiores: quatro na área de música (Superior de Instrumento, Canto, Licenciatura em Música e Composição e Regência) e quatro na área de artes plásticas (Pintura, Escultura, Gravura e Licenciatura em Desenho), além dos cursos de Formação Musical I e II e Avançado e dos cursos de Especialização ofertados alternadamente (História da Arte, Performance Solo e Música de Câmara, Música do Século XX, Educação Musical, entre outros).

Como pré-requisito, o local selecionado para aplicação da pesquisa deveria oferecer o curso superior de instrumento, portanto, a EMBAP foi a instituição

escolhida por preencher esta condição. Porém, certos procedimentos foram adotados para o andamento da pesquisa. Estabeleceu-se um contato efetivo com:

- A direção e a coordenação da Instituição com o propósito de esclarecer os objetivos do estudo e obter permissão para o mesmo.
- Os professores das disciplinas de Harmonia (1º e 2º ano) e Contraponto (3º e 4º ano) para aplicação do Questionário (1ª fase) e do Inventário de Avaliação ou Escala de Auto-eficácia (3ª fase) durante o período de aula. Estas turmas foram selecionadas por incluírem alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano.

Esta instituição participou da primeira e da terceira fase da pesquisa. Na primeira fase, os participantes responderam a algumas questões com o intuito de identificar os desafios ou dificuldades encontradas no processo de auto-regulação da sua prática instrumental. As respostas dos instrumentistas forneceram as informações necessárias para a construção de quatro inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia. Deve-se ressaltar que cada ano apresentou diferenças nas respostas, sendo assim, quatro inventários de avaliação foram construídos fundamentados nas respostas dos alunos. Na terceira fase, os inventários de avaliação - escalas de auto-eficácia – foram aplicados com o objetivo de investigar as crenças de auto-eficácia dos instrumentistas.

b) Universidade Federal do Paraná

2ª Fase (Teste-Piloto)

A segunda fase desta pesquisa foi realizada no curso de Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Nesta etapa, um teste-piloto foi aplicado com o intuito de verificar possíveis falhas no conteúdo do inventário de avaliação ou escala de auto-eficácia. A instituição congrega duas áreas distintas:

- *Música*: Habilitação em Produção Sonora (Bacharelado) e Educação Musical (Licenciatura) com um total de 32 alunos matriculados em 2008
- *Educação Artística (Artes Visuais)*: Habilitação em Desenho e Artes Plásticas (Licenciatura) com um total de 32 alunos matriculados em 2008.

O Departamento de Artes da Universidade está ligado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR. O Deartes tem em seu quadro 17 professores efetivos, sendo 7 doutores e 1 mestre na área de música, 9 mestres e 1 especialista na área de artes visuais.

Alguns procedimentos foram adotados para dar prosseguimento à pesquisa. Estabeleceu-se um contato efetivo com:

- A coordenação e
- Professores do curso de Educação Musical para esclarecer os objetivos deste estudo e obter permissão para o mesmo.

Os inventários de avaliação – escalas de auto-eficácia – construídos a partir das informações obtidas no questionário (1ª fase) foram avaliados nesta fase por meio do teste-piloto. Portanto, o teste-piloto viabilizou a aplicação do inventário de avaliação na 3ª e última fase da pesquisa.

2.4 POPULAÇÃO

Segundo Babbie “uma população de *survey* é a agregação de elementos da qual é de fato extraída a amostra do *survey*” (BABBIE, 1999, p. 122). Neste estudo foi utilizado o *survey por amostragem*, portanto, este procedimento foi aplicado com o intuito de “estudar um segmento ou parcela - uma amostra - de uma população” (BABBIE, 1999, p.113)).

a) 1ª Fase. Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Questionário)

Para esta fase, foi selecionada uma parcela da população total de alunos regularmente matriculados na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, EMBAP. A amostra desta fase foi selecionada aleatoriamente dentre a população total de alunos organizada em turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano nas disciplinas de Harmonia (1º e 2º ano) e Contraponto (3º e 4º ano). Uma amostra de 42 alunos respondeu ao questionário, 16 alunos do 1º ano (14 gênero masc. e 2 gênero fem.), 12 alunos do 2º ano (9 gênero masc. e 3 gênero fem.), 8 alunos do 3º ano (6 gênero masc. e 2 gênero fem.) e 6 alunos do 4º ano (4 gênero masc. e 2 gênero fem.), um total de 42 alunos.

b) 2ª Fase. Universidade Federal do Paraná (Teste-Piloto)

Para a aplicação do teste-piloto foi selecionada uma amostra de conveniência entre os alunos regularmente matriculados no curso de Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, um total de 46 instrumentistas distribuídos em quatro turmas.

c) 3ª Fase. Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Inventário de Avaliação – Escala de Auto-Eficácia)

A população total, organizada em turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano, foi selecionada aleatoriamente dentre as disciplinas de Harmonia (1º e 2º ano) e Contraponto (3º e 4º ano). A terceira fase da pesquisa contou com a participação de 10 alunos do 1º ano (8 gênero masc. e 2 gênero fem.), 13 alunos do 2º ano (9 gênero masc. e 4 gênero fem.), 7 alunos do 3º ano (5 gênero masc. e 2 gênero fem.) e 6 alunos do 4º ano (4 gênero masc. e 2 gênero fem.), perfazendo um total de 36 alunos.

2.5 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Seguindo as orientações de Bandura (2006) para a construção de uma escala com o objetivo de acessar as crenças de auto-eficácia do aluno para auto-regular sua prática, os seguintes procedimentos foram adotados:

a) Questionário (APÊNDICE A)

Um questionário foi elaborado e aplicado na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Neste questionário, o aluno identificou os principais desafios para auto-regular sua prática. Todos os alunos de instrumento que participaram da pesquisa (1º ano - 16; 2º ano - 12; 3º ano - 8; 4º ano - 6), um total de 42, receberam o mesmo modelo de questionário. Nas turmas de 1º e 2º ano o questionário foi aplicado pelo professor, porém, nas turmas do 3º e 4º ano o professor permitiu que a pesquisadora aplicasse pessoalmente o questionário (este procedimento repetiu-se na aplicação do inventário de avaliação ou escala de auto-eficácia).

Os itens do questionário foram elaborados e organizados em subescalas de acordo com as três fases cíclicas que compõem a auto-regulação acadêmica (ZIMMERMAN, 1989): *planejamento, metas, estratégias, motivação, monitoramento, auto-avaliação e atribuições*.

As questões relativas às subescalas foram respondidas em três etapas

- 1ª etapa: planejamento e metas
- 2ª etapa: estratégias
- 3ª etapa: motivação, monitoramento, auto-avaliação e atribuições.

O questionário apresentou algumas questões abertas para que os alunos divulgassem outros desafios enfrentados no processo de auto-regulação da sua prática instrumental. As respostas foram sintetizadas e incluídas na escala aplicada no teste-piloto (2ª fase) e no inventário de avaliação ou escala de auto-eficácia (3ª fase). (APÊNDICE B)

Os dados coletados por meio dos questionários foram tabulados. Quatro inventários de avaliação - escalas de auto-eficácia - foram construídos fundamentados nas questões apontadas pelos alunos como desafios ou obstáculos para auto-regular sua prática. Deve-se enfatizar que, cada ano apresentou diferenças nas respostas, portanto, foram construídos quatro inventários de avaliação, ou seja, um inventário de avaliação ou escala de auto-eficácia específico para cada ano. Os itens dos inventários, assim como no questionário, foram divididos em subescalas de acordo com as três fases cíclicas que compõem a auto-regulação acadêmica (ZIMMERMAN, 1989): *planejamento, estratégias, motivação, monitoramento e auto-avaliação* (Obs. As subescalas metas e atribuições não foram incluídas nas escalas, pois, não alcançaram um percentual significativo de estudantes com alguma ou muita dificuldade em estabelecer metas e atribuir causas ao seu desempenho). Após a construção dos inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia, um teste-piloto foi aplicado e verificou-se a consistência interna dos inventários utilizando-se o *Alpha de Cronbach*.

b) Teste-Piloto

É importante a realização de um teste-piloto, pois, é possível que não se consiga prever todos os problemas ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação de um instrumento final. Este tipo de teste fornece informações ao pesquisador sobre como o instrumento definitivo de coleta de dados se comporta possibilitando a correção de questões ambíguas e mal formuladas evitando, assim, perda de tempo ou credibilidade caso se constate algum problema grave com o instrumento já na fase final de aplicação.

Nesta pesquisa, o teste-piloto foi aplicado pessoalmente pela pesquisadora a 46 estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná divididos em quatro turmas e forneceu a orientação necessária para a realização da pesquisa propriamente dita.

c) Consistência Interna – Alpha de Cronbach

A consistência interna da escala foi verificada por meio do *Alpha de Cronbach*. O *Alpha de Cronbach* (α) é um importante indicador estatístico de fidedignidade de um instrumento psicométrico, sendo por vezes chamado de coeficiente de fidedignidade de uma escala. Segundo Barroso (2007) a fidedignidade é apontada como elemento essencial para avaliar a qualidade de qualquer instrumento de mensuração, pois, se refere à eficiência do instrumento de medida. A confiabilidade é determinada mediante aplicação do teste de consistência interna, *Alpha de Cronbach*. Foi nomeado como alfa por *Cronbach* (1951) com intenção de replicar a técnica em outros instrumentos. Quanto maior a correlação entre os itens de um instrumento, maior vai ser o valor do *Alpha de Cronbach*, por esta razão, ele também é conhecido como consistência interna do teste. Pesquisadores, como regra geral, postulam que um bom valor do α seria 0,70 ou superior e procuram instrumentos com essa especificação antes de utilizá-lo. Portanto, o *Alpha de Cronbach* favorece a observação de itens com baixa correlação que devem ser descartados ou reescritos. Neste estudo, os valores obtidos foram plenamente satisfatórios, sendo assim, nenhum item foi descartado ou reescrito.

As escalas construídas para esta pesquisa passaram por um processo de verificação de sua validade. O valor obtido apresentou um índice robusto de consistência interna entre os itens do instrumento: 1º ano $\alpha_{\text{Cronbach}}=0,91$; 2º ano $\alpha_{\text{Cronbach}}=0,84$; 3º ano $\alpha_{\text{Cronbach}}=0,75$; 4º ano $\alpha_{\text{Cronbach}}=0,82$. Após aplicar o teste-piloto e verificar sua consistência interna, os inventários de avaliação - escalas de auto-eficácia - definitivos foram aplicados entre os alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano da Escola de Música e Belas Artes do Paraná nas mesmas disciplinas citadas na 1ª fase da pesquisa, ou seja, Harmonia (1º e 2º ano) e Contraponto (3º e 4º ano). Os resultados foram analisados e quantificados estatisticamente.

d) Inventário de Avaliação (Escala de Auto-Eficácia – APÊNDICE B)

Na metodologia utilizada para medir as crenças de auto-eficácia, os indivíduos respondem a itens que discriminam tarefas diversas e descrevem a força de sua crença nas habilidades pessoais para executar as atividades requeridas.

De acordo com Bandura (2006), as crenças de auto-eficácia dos indivíduos apresentam níveis diferentes, pois, dependem da tarefa a ser executada. Sendo

assim, uma escala de vários pontos prediz um desempenho de forma mais realista do que uma escala de, por exemplo, 5 pontos. Segundo o autor, as respostas são mais precisas se distribuídas sobre um número maior de alternativas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>nada</i>		<i>pouco</i>		<i>confiante</i>			<i>muito</i>		<i>totalmente</i>
<i>confiante</i>		<i>confiante</i>					<i>confiante</i>		<i>confiante</i>

Portanto, seguindo as orientações de Bandura, este modelo de escala foi apresentado nesta pesquisa. Uma escala nestes moldes foi inicialmente utilizada por Pérez e Delgado (2006) em seu trabalho intitulado “*Inventario de autoeficacia para El estudio, desarrollo y validacion inicial*” no qual o autor segue orientações do professor Frank Pajares um dos maiores especialistas mundiais da Teoria Social Cognitiva.

Neste estudo, os respondentes foram orientados sobre a possibilidade de utilizar qualquer número em uma escala de 1 a 10 para demonstrar seu grau de confiança em realizar as atividades apresentadas. Procurou-se também deixar claro que a escala correspondia a graus crescentes de confiança e que ao, por exemplo, julgar-se pouco confiante e escolher o nº 4 demonstraria maior confiança em sua capacidade de realizar a tarefa do que ao escolher o 2 ou o 3.

As respostas dos alunos ao questionário deram origem a uma escala do 1º ano com 16 itens distribuídos nas subescalas planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; para o 2º ano foi construída uma escala com 15 itens distribuídos nas subescalas planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; para o 3º ano foi construída uma escala com 11 itens distribuídos nas subescalas planejamento, motivação e monitoramento; para o 4º ano foi construída uma escala com 16 itens distribuídos na subescalas planejamento, estratégias, motivação, monitoramento e avaliação. As subescalas atribuições, estratégias e avaliação não foram incluídas em todos os inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia, pois, algumas turmas não demonstraram qualquer dificuldade nos itens das subescalas do questionário (APÊNDICE A e B).

Os inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia deram ao pesquisador uma visão das crenças dos alunos em suas capacidades para enfrentar os

impedimentos e desafios que eles próprios identificaram ao responder ao questionário na 1ª fase desta pesquisa. A análise transversal possibilitou a produção de resultados e conclusões relacionadas à questão de investigação. As respostas, tabuladas e analisadas, os resultados e as conclusões serão apresentados no decorrer deste trabalho.

O próximo capítulo será delineado pela análise descritiva do questionário que deu origem às escalas do 1º, 2º, 3º e 4º ano. Na sequência, serão apresentados os resultados correspondentes a análise de confiabilidade, responsável por medir a consistência interna dos itens das escalas.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DE CONFIABILIDADE

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Uma análise descritiva do questionário foi efetuada com o objetivo de visualizar alguns aspectos desta pesquisa no que se refere a auto-regulação da prática de músicos instrumentistas. Esta análise considera os resultados correspondentes ao número total de alunos divididos por ano, sexo, idade, há quanto tempo estuda música e instrumento. Pode-se também, por intermédio desta análise, observar os resultados obtidos por ano e as respostas relacionadas ao questionário aplicado.

3.1.1 Análise descritiva do questionário

- **Amostra**

A distribuição da amostra de acordo com o ano mostra que a maioria dos entrevistados cursa o 1º ano.

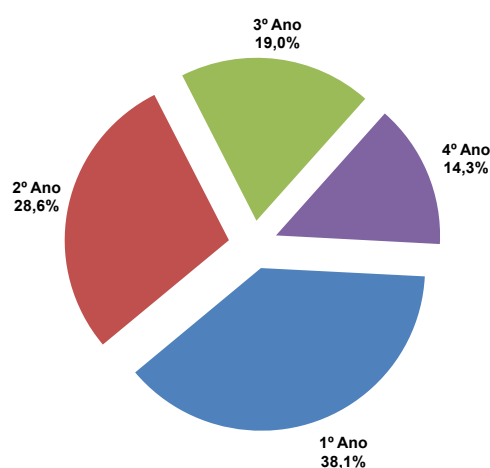


GRÁFICO 1 - Distribuição da amostra de acordo com o ano
Fonte: Dados da Pesquisa

A distribuição da amostra de acordo com o gênero indica que existe uma predominância de respondentes do sexo masculino.



GRÁFICO 2 - Distribuição da amostra de acordo com o gênero
Fonte: Dados da Pesquisa

Na distribuição da amostra de acordo com a idade verifica-se que a maior parte dos respondentes está concentrada na faixa de menos de 20 a 29 anos, correspondendo a 76,2% do total de entrevistados.

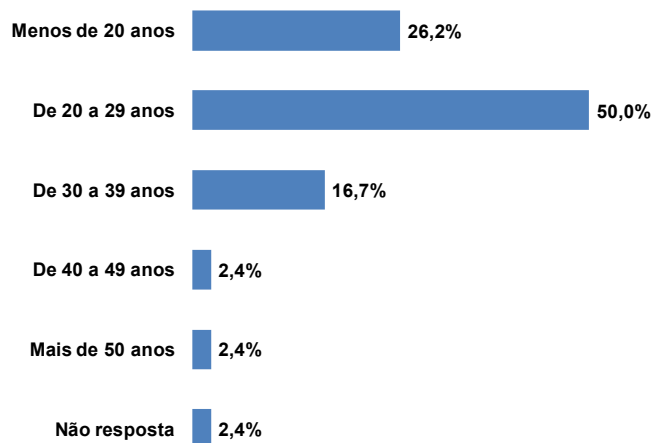


GRÁFICO 3 - Distribuição da amostra de acordo com a idade
Fonte: Dados da Pesquisa

Na variável, tempo que estuda música (meses, anos), percebe-se que a maioria dos respondentes está concentrada na faixa de 5 a 14 anos, correspondendo a 69,0% do total.

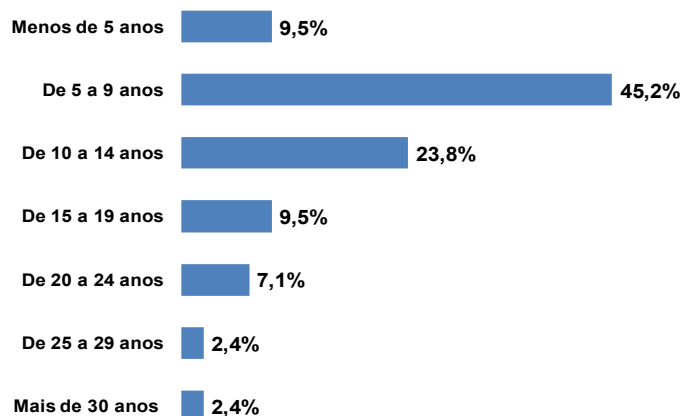


GRÁFICO 4 - Distribuição da amostra de acordo com o tempo que estuda música (meses, anos)

Fonte: Dados da Pesquisa

A variável relacionada ao instrumento musical demonstra que 64,3% dos entrevistados tocam violão, violino e piano. Observa-se ainda que se somados os que tocam violão, violino e violoncelo, então 52,4% dos respondentes tocam instrumentos de corda.

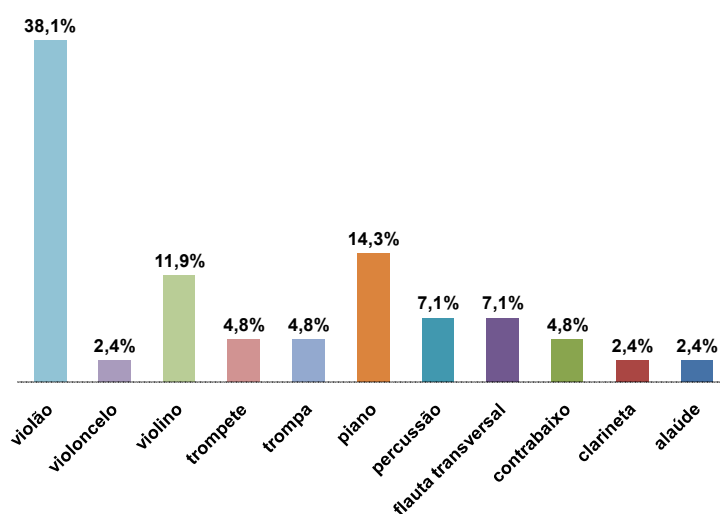


GRÁFICO 5 - Relacionado ao instrumento

Fonte: Dados da Pesquisa

3.1.2 Questionário – resultados

O GRAF. 6 relacionado ao Planejamento do estudo, indica que a somatória das respostas de vez em quando, raramente ou nunca do 1º ano quanto ao planejamento do seu estudo equivale a 62,8%, para o 3º ano 62,5%, 41,7% para o 2º ano e 16,7% para o 4º ano. Portanto, o 4º e o 2º ano são os que mais planejam seu estudo. Para esses dois públicos o percentual (soma de sempre e quase sempre) é de respectivamente 83,4% e 58,4%.

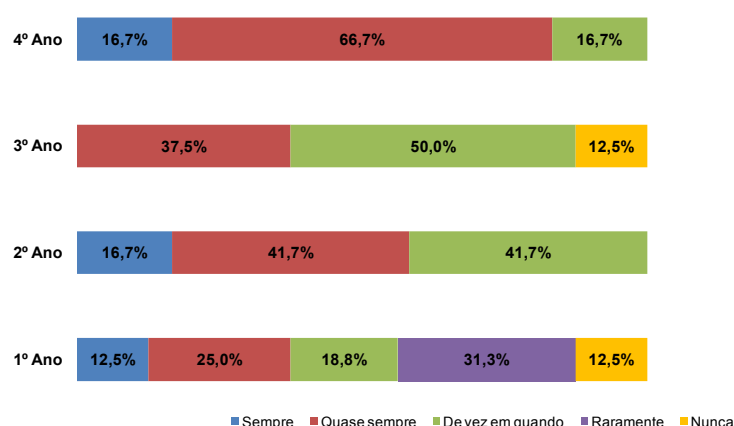


GRÁFICO 6 - Planejamento do estudo

Fonte: Dados da Pesquisa

Estabelecer metas com intuito de alcançar resultados mostra que todos os entrevistados do 4º ano procuram estabelecer metas. No 1º ano a soma das questões de vez em quando, raramente ou nunca equivale a 37,6%, no 2º ano 33,3% e no 3º ano a 25%. Nas demais séries os percentuais dos que estabelecem metas (soma de sempre e quase sempre) é de 75,0% para a 3º ano, 66,7% para o 2º ano e 62,6% para o 1º ano, indicando que a medida que se avança no curso os alunos estabelecem mais metas.

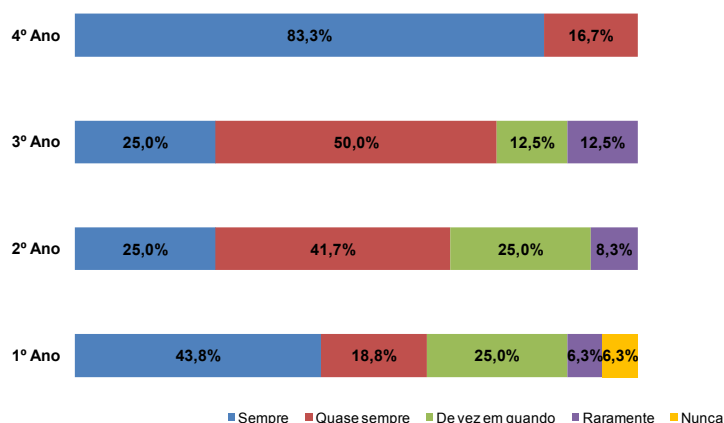


GRÁFICO 7 - Estabelece metas com intuito de alcançar resultados

Fonte: Dados da Pesquisa

Antes de iniciar seu estudo para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos, indica que os entrevistados do 1º e 4º ano são os que alcançam maior índice nessa questão. O percentual (soma de sempre e quase sempre) é de respectivamente 87,5% e 83,4%.

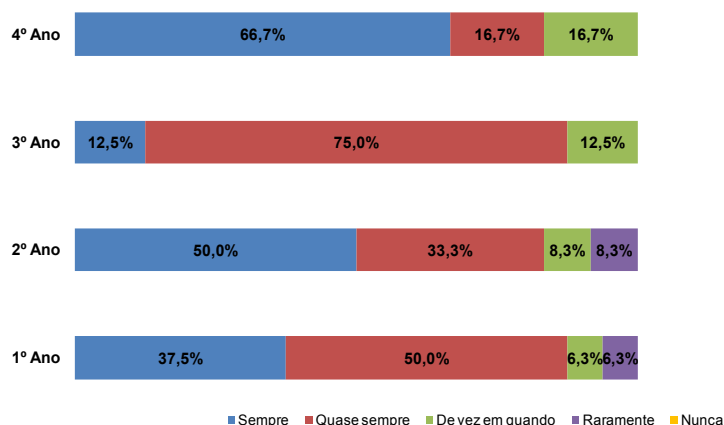


GRÁFICO 8 - Antes de iniciar seu estudo para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos

Fonte: Dados da Pesquisa

Antes de iniciar seu estudo relembra as orientações do professor, indica que todos os entrevistados do 1º e 4º ano relembram das orientações do professor durante seus estudos. Nas séries restantes, observa-se que os graus também são

elevados (soma de sempre e quase sempre), 85,7% para 3º ano e 83,4% para o 2º ano.

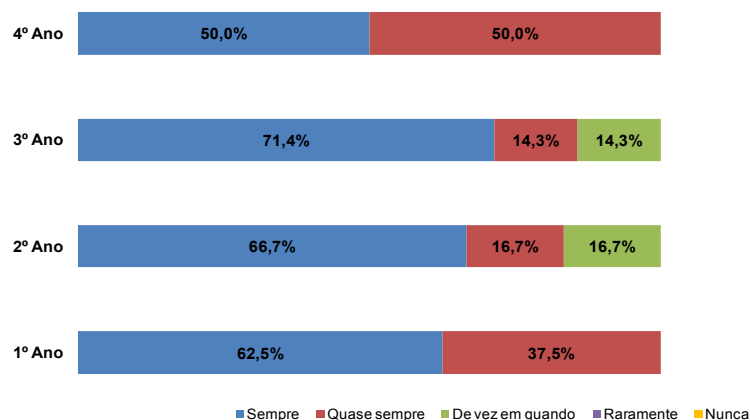


GRÁFICO 9 - Antes de iniciar seu estudo relembra as orientações do professor

Fonte: Dados da Pesquisa

Na questão escolha de estratégias observa-se que todos os entrevistados do 4º ano consideram as estratégias para a realização de uma determinada tarefa. Enquanto que os percentuais dos que consideram as estratégias no 3º ano, 2º ano e 1º ano é de respectivamente 75,0%, 91,7% e 87,6%.

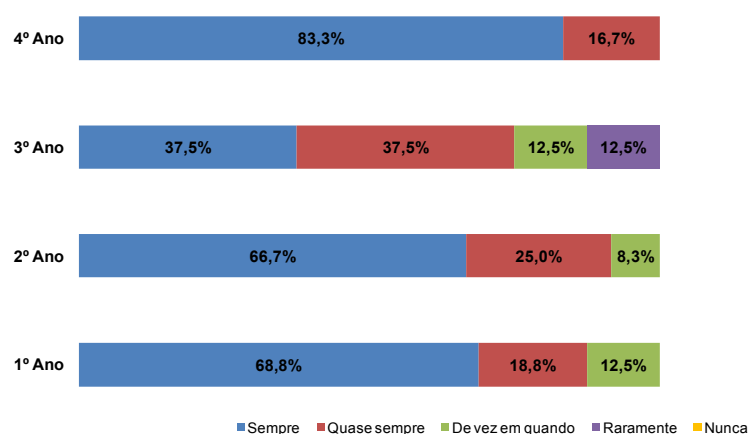


GRÁFICO 10 – Relacionada à escolha de estratégias

Fonte: Dados da Pesquisa

Grau de dificuldade – Esta tabela apresenta o questionário e as respostas dos alunos com relação à somatória das alternativas alguma e muita dificuldade que encontra para auto-regular sua prática e subescalas: estratégias, motivação, monitoramento, avaliação e atribuições.

TABELA 1
Grau de dificuldade

Item	Grau de dificuldade 1º ano	Grau de dificuldade 2º ano	Grau de dificuldade 3º ano	Grau de dificuldade 4º ano
Ir à biblioteca para coletar informações sobre meu repertório	50%	16,6%	37,5%	66,6%
Fazer uma análise prévia da obra que irei estudar	25%	41,6%	37,5%	33,33
Fazer uso do metrônomo durante meu estudo		8,3%		
Dividir a peça em pequenas seções e estudá-las repetidamente	12,5%			
Fazer um estudo mental e silencioso da obra	12,5%	16,6%	12,5%	33,3%
Estudar lentamente e aumentar gradualmente o andamento			12,5%	
Ao tocar, identificar e corrigir os erros	12,5%		25%	33,3%
Preparar-me para a performance através de ensaio mental	43,7%	41,6%	25%	33,3%
Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	25%	66,6%	25%	83,3%
Pedir ajuda aos colegas quando tenho alguma dificuldade com relação à execução do meu repertório	18,7%	16,6%		16,6%
Estabelecer um horário para praticar diariamente	43,7%	50%	37,5%	66,6%
Memorizar minhas peças	6,2%	50%	37,5%	16,6%
Anotar o dedilhado na partitura	12,5%			
Ouvir gravações	25%	16,6%		16,6%
Realizar sessões de estudo curtas e regulares	18,7%	41,6%	25%	33,3%
Preparar-me fisicamente através de alongamento	43,7%	33,3%		50%
Quando precisa estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	56,2%	58,3%	62,5%	83,35
Quando precisa estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem	31,2%	25%	50%	50%
Caso precise estudar sentindo-se, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou estar enfrentando outros problemas de saúde	81,2%	83,3%	87,5%	83,3%
Quando precisa estar disposto a praticar mesmo que não goste do que está estudando	68,7%	41,6%	100%	50%
Quando precisa estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes a fazer	25%	25%	50%	50%
Em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem que nada o desvie do seu plano de ação	50%	75%	87,5%	33,3%
Para concentrar-se novamente em seu estudo ao distrair-se por um momento	25%	16,6%	37,5%	16,6%
Para controlar seus pensamentos enquanto pratica	25%	33,3%	25%	33,3%
Para monitorar e supervisionar seu estudo enquanto pratica especificamente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem	25%	8,3%	12,5%	16,6%
Para, após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que necessita melhorar	31,2%	8,3%	25%	50%
Para avaliar como foi sua performance sem feedback externo	12,5%	25%	12,5%	33,3%
Para avaliar o progresso do seu estudo	25%	16,6%	12,5%	33,3%
Para avaliar precisamente como está atingindo o que seu professor espera de você	12,5%	16,6%	25%	50%
Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho	25%	16,6%	37,5%	16,6%
Para atribuir causas ao seu desempenho	18,7%	16,6%	12,5%	16,6%

Fonte: Dados da pesquisa

A TAB. 1 mostra que nas subescalas estratégias, motivação, monitoramento, avaliação e atribuições, os alunos do 1º ano dos 31 itens avaliados, 8 (25%)

obtiveram grau de dificuldade acima dos 40%. Para os entrevistados do 2º ano, 8 itens (25%), apresentaram índice de dificuldade acima de 40%. Já para o 3º ano, 6 itens (19%) obtiveram percentual acima dos 40%. Enquanto que ao observar-se o 4º ano, dos 31 itens, 10 (32%) itens alcançaram um grau maior que 40%.

3.2 ANÁLISE DE CONFIABILIDADE

Num trabalho de pesquisa, em que está envolvido o uso de uma escala, o primeiro passo é verificar se a escala utilizada apresenta resultados que refletem, de uma forma mais exata possível, as características de objeto do estudo (MALHOTRA, 2001). Neste estudo, o objetivo do emprego da análise de confiabilidade foi para verificar o quão fidedigna foi a escala utilizada, esta fidedignidade é representada por um coeficiente ou índice, cujo valor está situado entre 0 (nenhuma confiabilidade) e 1 (perfeita confiabilidade).

A fim de estabelecer o grau de confiabilidade da escala e verificar a sua consistência interna, ou seja, o quão fortemente os itens estão inter-relacionados foi utilizado o *Alfa de Cronbach*, que foi desenvolvido por Cronbach (1951).

O *Alfa de Cronbach* foi obtido a partir das variáveis selecionadas por meio do questionário aplicado. Ele é calculado utilizando-se a seguinte fórmula:

$$\text{Alfa de Cronbach} = \frac{K * \text{med}(\text{COV}) / \text{med}(\text{VAR})}{1 + (K - 1) * \text{med}(\text{COV}) / \text{med}(\text{VAR})}$$

Onde:

K é o número de itens da escala

med (COV) é a média de covariância entre os itens

med (VAR) é a média de variância entre os itens

Segundo HAIR et al. (2005), um valor de pelo menos 0,70 reflete uma fidedignidade aceitável, embora reconheçam que esse valor não seja um padrão absoluto, porém, para MALHOTRA (2001) o valor de corte a ser considerado é 0,60.

A seguir serão apresentados os resultados relacionados ao grau de consistência interna das escalas de cada ano. Os itens das escalas foram definidos

pelas respostas alguma dificuldade e muita dificuldade; de vez em quando, raramente ou nunca e respostas dos instrumentistas obtidas por meio das questões abertas apresentadas no questionário. Neste processo utilizou-se a análise de confiabilidade e foi obtido o *Alfa de Cronbach* para as quatro escalas.

3.2.1 - 1º Ano

Na tabela 2 estão a média e variância dos itens da escala (notas atribuídas pelos alunos do 1º Ano) onde se observa que a média foi menor nos itens 8, 11 e 13. Estes itens estão relacionados com estratégia, motivação e monitoramento. Enquanto que as maiores médias foram encontradas nos itens 5, 10 e 14 relacionados a planejamento, motivação e monitoramento. Já quanto à variação em torno da média (variância) verifica-se que foi maior nos itens 8, 9 e 12 que estão relacionados com estratégia e monitoramento.

TABELA 2
Média e variância dos itens da escala

Nº do Item	Item da Escala	Média	Variância
1	Planejar seu estudo individual do instrumento	5,85	2,76
2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	6,69	2,29
3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	5,85	1,82
4	Planejar o estudo quando existe grande volume de peças em seu repertório	6,38	1,85
5	Planejar o estudo quando está sempre com uma nova peça para estudar	6,85	2,15
6	Ir à biblioteca para buscar informações sobre seu repertório	5,15	2,97
7	Preparar-se para a performance através de ensaio mental	5,46	2,60
8	Estabelecer um horário para praticar diariamente	4,23	3,03
9	Preparar-se fisicamente antes de iniciar seus estudos	5,54	3,41
10	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	7,54	1,98
11	Estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros ou com outros problemas de saúde	4,46	2,93
12	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	5,23	3,00
13	Manter-se concentrado em seus estudos sem permitir que nada o afaste de seus objetivos	4,85	2,94
14	Concentrar-se nos estudos quando as condições climáticas causam desconforto físico	7,00	2,61
15	Manter uma rotina de estudo mesmo quando precisa dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte de seu dia a dia	6,31	2,36
16	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou amigos e/ou lazer e/ou trabalho e/ou outros interesses	6,54	2,18

Fonte: Dados da Pesquisa

No QUADRO 1 estão apresentados os valores do *Alfa de Cronbach* para comprovação da fidedignidade da escala dos alunos do 1º Ano.

QUADRO 1
Valores do *Alfa de Cronbach* da escala do 1º Ano

Subescala	Nº do Item	Item da Escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach subescala
Planejamento	1	Planejar seu estudo individual do instrumento	0,909	0,829
	2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	0,914	
	3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	0,916	
	4	Planejar o estudo quando existe grande volume de peças em seu repertório	0,910	
	5	Planejar o estudo quando está sempre com uma nova peça para estudar	0,908	
Estratégia	6	Ir à biblioteca para buscar informações sobre seu repertório	0,913	0,757
	7	Preparar-se para a performance através de ensaio mental	0,918	
	8	Estabelecer um horário para praticar diariamente	0,912	
	9	Preparar-se fisicamente antes de iniciar seus estudos	0,915	
Motivação	10	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	0,917	0,834
	11	Estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	0,913	
	12	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	0,900	
Monitoramento	13	Manter-se concentrado em seus estudos sem permitir que nada o afaste de seus objetivos	0,899	0,917
	14	Concentrar-se nos estudos quando as condições climáticas causam desconforto físico	0,908	
	15	Manter uma rotina de estudo mesmo quando precisa dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte de seu dia a dia	0,911	
	16	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou amigos e/ou lazer e/ou trabalho e/ou outros interesses	0,913	
Alfa de Cronbach relativo a todos os itens da escala			0,916	

Fonte: Dados da Pesquisa

Observa-se no QUADRO 1 que o *Alfa de Cronbach* relativo a todos os itens da escala do 1º ano foi de 0,916, portanto, conclui-se que ele ultrapassou o valor recomendado, indicando que a escala é fidedigna. Ainda no QUADRO 1, nota-se que os itens individuais da escala também apresentaram altos valores para o *Alfa de Cronbach*. Quanto à fidedignidade das subescalas observa-se que estratégia apresentou o menor valor do *Alfa de Cronbach*.

3.2.2 - 2º Ano

Na tabela 3 os itens da escala (notas atribuídas pelos alunos do 2º Ano) 11 e 14 tiveram médias menores que os demais. São itens ligados a motivação e monitoramento. As maiores médias foram encontradas nos itens 5 e 8 relacionados a estratégia. Enquanto a variação foi maior nos itens 6 e 10 da escala que estão relacionados com estratégia e motivação.

TABELA 3
Média e variância dos itens da escala

<i>Nº do Item</i>	<i>Item da Escala</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
1	Planejar seu estudo individual do instrumento	6,80	1,99
2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	5,30	1,70
3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	5,50	2,37
4	Fazer uma análise prévia da obra que irá estudar	6,70	2,63
5	Preparar-se para a performance através de ensaio mental	7,60	2,32
6	Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	6,50	3,47
7	Estabelecer um horário para praticar diariamente	5,40	2,59
8	Memorizar suas peças	7,90	2,18
9	Realizar sessões de estudo curtas e regulares	5,60	2,07
10	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	6,40	2,72
11	Estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros ou com outros problemas de saúde	4,10	2,23
12	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	5,60	2,46
13	Manter-se concentrado em seus estudos sem permitir que nada o afaste de seus objetivos	5,30	1,77
14	Manter uma rotina de estudo mesmo quando precisa dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte de seu dia a dia	4,40	1,71
15	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses	6,50	1,35

Fonte: Dados da Pesquisa

O QUADRO 2 mostra os valores do *Alfa de Cronbach* para a escala no geral, para as sub-escalas e para os itens individualmente.

QUADRO 2
Valores do *Alfa de Cronbach* da escala do 2º Ano

Subescala	Nº do Item	Item da Escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach subescala
Planejamento	1	Planejar seu estudo individual do instrumento	0,839	0,468
	2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	0,832	
	3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	0,841	
Estratégia	4	Fazer uma análise prévia da obra que irá estudar	0,818	0,834
	5	Preparar-se para a performance através de ensaio mental	0,816	
	6	Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	0,833	
	7	Estabelecer um horário para praticar diariamente	0,833	
	8	Memorizar suas peças	0,835	
	9	Realizar sessões de estudo curta e regulares	0,837	
Motivação	10	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	0,883	0,59
	11	Estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	0,818	
	12	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	0,830	
Monitoramento	13	Manter-se concentrado em seus estudos sem permitir que nada o afaste de seus objetivos	0,826	0,628
	14	Manter uma rotina de estudo mesmo quando precisa dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte de seu dia a dia	0,836	
	15	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou amigos e/ou lazer e/ou trabalho e/ou outros interesses	0,840	
Alfa de Cronbach relativo a todos os itens da escala			0,845	

Fonte: Dados da Pesquisa

Os valores do *Alfa de Cronbach* presentes no QUADRO 2 indicam que a escala do 2º Ano pode ser considerada como fidedigna. O valor do Alfa para todos os itens da escala mostrou que ultrapassou ao valor recomendado. Todos os itens da escala apresentaram valores altos do *Alfa de Cronbach*. As subescalas planejamento e motivação apresentaram valores menores do *Alfa de Cronbach* do que os recomendados.

3.2.3 - 3º Ano

Verifica-se na TAB.4 que os itens ligados a motivação apresentaram as maiores médias dos itens da escala (notas atribuídas pelos alunos do 3º Ano) e a menor também. Observa-se que a variação das notas foi maior no item 6 que está relacionado à motivação.

TABELA 4
Média e variância dos itens da escala

<i>Nº do Item</i>	<i>Item da Escala</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
1	Planejar seu estudo individual do instrumento	6,00	1,76
2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	5,40	2,07
3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	5,90	2,47
4	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	7,30	2,06
5	Estudar, por um tempo indeterminado, até aperfeiçoar certa passagem	8,70	1,34
6	Estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros ou com outros problemas de saúde	4,50	2,12
7	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	5,20	1,99
8	Seguir sua rotina de estudo mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer	5,60	1,78
9	Manter-se concentrado em seus estudos sem permitir que nada o afaste de seus objetivos	6,10	2,28
10	Administrar seu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que você estude, entregue trabalhos ou	5,20	1,55
11	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou amigos e/ou lazer e/ou trabalho e/ou outros interesses	6,40	2,07

Fonte: Dados da Pesquisa

O QUADRO 3 apresenta os valores do *Alfa de Cronbach* da escala toda, subescalas e individual para os alunos do 3º Ano.

QUADRO 3
Valores do *Alfa de Cronbach* da escala do 3º Ano

Subescala	Nº do Item	Item da Escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach subescala
Planejamento	1	Planejar seu estudo individual do instrumento	0,728	0,607
	2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	0,706	
	3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	0,722	
Motivação	4	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	0,784	0,761
	5	Estudar, por um tempo indeterminado, até aperfeiçoar certa passagem	0,737	
	6	Estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	0,754	
	7	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	0,737	
Monitoramento	8	Seguir sua rotina de estudo mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer	0,732	0,616
	9	Manter-se concentrado em seus estudos sem permitir que nada o afaste de seus objetivos	0,755	
	10	Administrar seu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que você estude, entregue trabalhos ou faça provas	0,726	
	11	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou amigos e/ou lazer e/ou trabalho e/ou outros interesses	0,749	
Alfa de Cronbach relativo a todos os itens da escala			0,758	

Fonte: Dados da Pesquisa

O QUADRO 3 mostra que o valor do *Alfa de Cronbach* relativo a todos os itens da escala ultrapassou ao recomendado. Todos os itens da escala tiveram seus valores do Alfa superiores a 0,70, indicando que a escala é fidedigna. Quanto às subescalas planejamento e monitoramento tiveram valores do *Alfa* menores que o recomendado.

3.2.4 - 4º Ano

A TAB. 5 mostra que os itens da escala 10 e 14 apresentaram as menores médias, esses itens estão relacionados à motivação e monitoramento, em contrapartida as maiores médias ficaram a cargo dos itens 5 e 15. Quanto a variância, foi maior nos itens 8 e 11. Estes itens estão ligados à motivação.

TABELA 5
Média e variância dos itens da escala

<i>Nº do Item</i>	<i>Item da Escala</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
1	Planejar seu estudo individual do instrumento	6,44	2,24
2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	6,00	2,40
3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	5,89	2,26
4	Ir à biblioteca para buscar informações sobre seu repertório	5,78	2,05
5	Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	8,00	1,41
6	Estabelecer um horário para praticar diariamente	5,78	1,86
7	Preparar-se fisicamente antes de iniciar seus estudos	6,11	2,26
8	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	6,56	3,24
9	Estudar, por um tempo indeterminado, até aperfeiçoar certa passagem	6,67	2,50
10	Estudar quando está se sentindo, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	3,44	1,94
11	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	5,44	2,60
12	Seguir sua rotina de estudo mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer	5,44	2,46
13	Manter uma rotina de estudo mesmo quando precisa dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte de seu dia a dia	5,89	2,09
14	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou amigos e/ou lazer e/ou trabalho e/ou outros interesses	4,56	2,30
15	Após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que precisa melhorar	7,56	1,88
16	Avaliar precisamente como está atingindo o que seu professor espera de você	7,00	2,55

Fonte: Dados da Pesquisa

No quadro seguinte estão os valores obtidos do *Alfa de Cronbach* dos itens com a escala dos alunos do 4º Ano.

QUADRO 4
Valores do *Alfa de Cronbach* da escala do 4º Ano

Subescala	Nº do Item	Item da Escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach subescala
Planejamento	1	Planejar seu estudo individual do instrumento	0,740	0,892
	2	Planejar seu estudo quando dispõe de pouco tempo já que existem outras responsabilidades	0,764	
	3	Planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	0,761	
Estratégia	4	Ir à biblioteca para buscar informações sobre seu repertório	0,822	0,57
	5	Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	0,782	
	6	Estabelecer um horário para praticar diariamente	0,742	
	7	Preparar-se fisicamente antes de iniciar seus estudos	0,795	
Motivação	8	Estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina	0,788	0,775
	9	Estudar, por um tempo indeterminado, até aperfeiçoar certa passagem	0,824	
	10	Estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	0,794	
	11	Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando	0,742	
Monitoramento	12	Seguir sua rotina de estudo mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer	0,752	0,883
	13	Manter uma rotina de estudo mesmo quando precisa dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte de seu dia a dia	0,763	
	14	Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou amigos e/ou lazer e/ou trabalho e/ou outros interesses	0,733	
Avaliação	15	Após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que precisa melhorar	0,770	0,903
	16	Avaliar precisamente como está atingindo o que seu professor espera de você	0,800	
Alfa de Cronbach relativo a todos os itens da escala			0,828	

Fonte: Dados da Pesquisa

O QUADRO 4 mostra que o valor do *Alfa de Cronbach* relativo a todos os itens da escala ultrapassou ao recomendado, sendo para esta série de 0,828. Todos os itens da escala tiveram seus valores do Alfa superiores a 0,70, indicando que a escala é consistente. A subescala, estratégia apresentou o menor valor do *Alfa de Cronbach*, sendo menor que o valor recomendado.

Os valores encontrados no *Alfa de Cronbach* indicam a consistência da escala adotada. No que se refere aos valores do *Alfa de Cronbach* para todos os itens da escala, observa-se que entre as turmas houve variação. O valor do 1º Ano foi maior que os demais, embora todos os inventários de avaliação tenham apresentado

valores acima do recomendado. Nota-se ainda que, os itens que compõem as escalas, diferem entre as turmas.

3.3 CONCLUSÃO DA ANÁLISE DE CONFIABILIDADE

Os valores encontrados no *Alfa de Cronbach* indicam a consistência da escala adotada. No que se refere aos valores do *Alfa de Cronbach* para todos os itens da escala, observa-se que entre as turmas houve variação. O valor do 1º Ano foi maior que as demais séries, embora todas tenham apresentado valores acima dos recomendados. Nota-se ainda que os itens que compõem as escalas diferem entre as turmas.

Em resumo, seguindo as recomendações de Bandura (2006), um questionário foi aplicado para identificar os desafios que os alunos enfrentam para auto-regular sua prática. Observou-se que havia diferenças nas respostas dos alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano, sendo assim, quatro inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia foram construídos. Para testar a consistência interna dos itens das escalas foi utilizado o *Alpha de Cronbach*. Diante do teste de confiabilidade verificou-se que havia uma consistência interna satisfatória e, portanto, as escalas definitivas foram aplicadas para atingir o propósito desta pesquisa. O valor obtido nas escalas foram:

- a) 1º ano α Cronbach=0,91;
- b) 2º ano α Cronbach=0.84;
- c) 3º ano α Cronbach=0.75;
- d) 4º ano α Cronbach=0.82.

Os resultados finais serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Uma análise descritiva das escalas foi efetuada com o objetivo de visualizar alguns aspectos desta pesquisa. Esta análise considera os resultados correspondentes ao número total de alunos divididos por ano, gênero, idade, há quanto tempo estuda música e instrumento.

4.1 Análise descritiva das escalas

• Amostra

Uma análise do GRÁF. 11 mostra que, entre os participantes da pesquisa, o maior percentual se encontra no 2º ano, 36,11%, seguido do 1º ano, 27,7%, do 3º ano com 19,4% e, por último, o 4º ano com 16,6%.

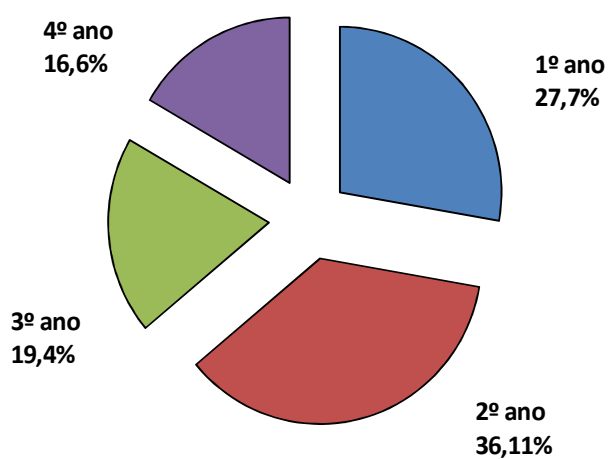


GRÁFICO 11 - Distribuição da amostra de acordo com o ano
Fonte: Dados da Pesquisa

O maior número de respondentes corresponde ao gênero masculino, 72,2%, o gênero feminino representa 27,7% dos participantes.

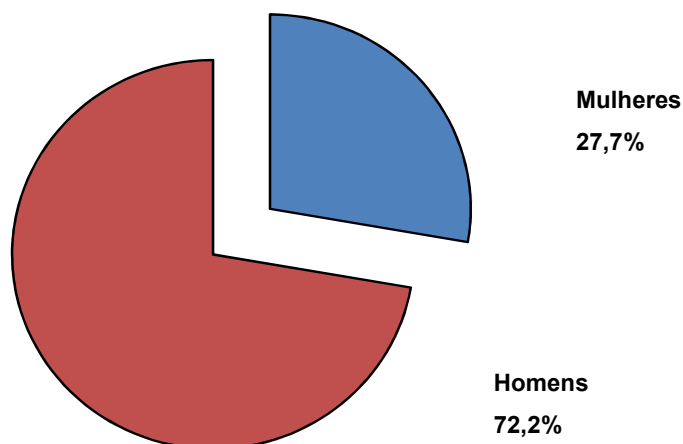


GRÁFICO 12 - Distribuição da amostra de acordo com o gênero
Fonte: Dados da Pesquisa

A maior concentração de alunos se encontra na idade de 20 a 24 anos (30% homens e 8% mulheres), seguidos pelos alunos com menos de 20 anos (14% homens e 8% mulheres) e por aqueles com idade entre 25 a 30 anos (14% homens e 8% mulheres).

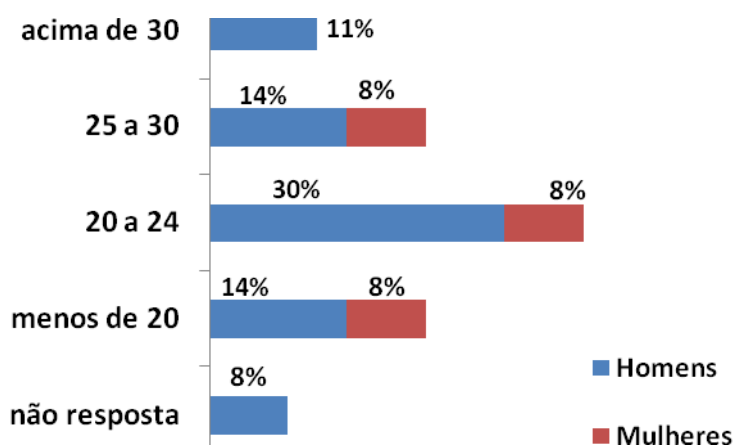


GRÁFICO 13 - Distribuição da amostra de acordo com a idade
Fonte: Dados da Pesquisa

Dos participantes, 35% estudam música entre 10 a 14 anos, destes, 19% são mulheres e 16% homens. Observa-se também que um número expressivo

corresponde aos alunos do gênero masculino que tem estudado por um período de 5 a 9 anos, 33%.

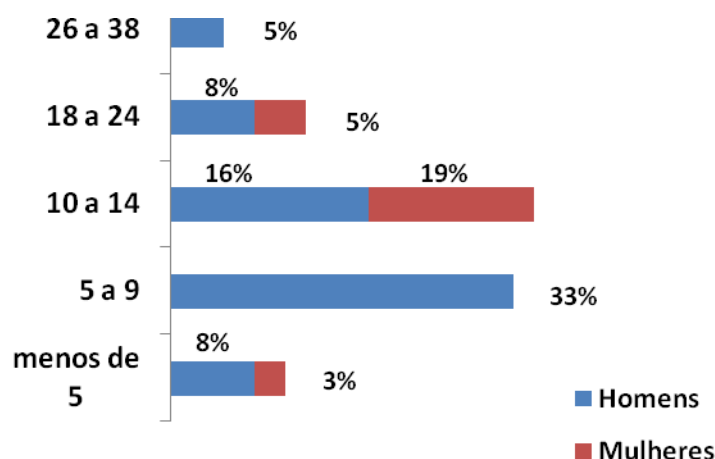


GRÁFICO 14 - Distribuição da amostra de acordo com o tempo que estuda música

Fonte: Dados da Pesquisa

O GRÁF.15 descreve o total de participantes por gênero e instrumento. Os instrumentos piano, violão e violino concentram o maior percentual (86%) de alunos. O gênero feminino é representado pelo instrumento piano (66%), violino (20%) e violão (7%). O gênero masculino aparece em maior número para o instrumento violão (92%), violino (80%), piano (33%) seguido dos instrumentos percussão (5%), trompa (5%) e flauta transversal (3%).

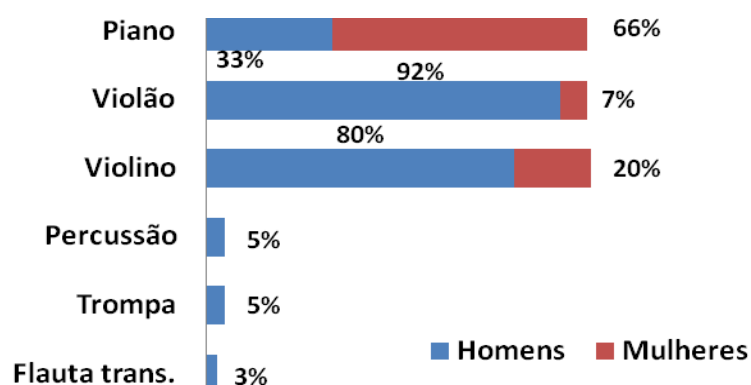


GRÁFICO 15 - Distribuição da amostra de acordo com o instrumento

Fonte: Dados da Pesquisa

4.2 Escalas (APÊNDICE B)

Após aplicar o questionário e identificar as tarefas desafiadoras ou obstáculos a serem sobrepujados pelos instrumentistas do 1º, 2º, 3º e 4º ano, verificou-se que, ao longo do curso, algumas situações percebidas como desafios no processo de auto-regulação da sua prática, eram comuns entre os alunos, contudo, outras eram específicas para alguma turma.

Sendo assim, as atividades e estratégias descritas por 40% ou mais dos instrumentistas como desafiadoras, deram origem a quatro escalas nas quais os respondentes descreveram seu grau de confiança para enfrentar os desafios ou sobrepujar os obstáculos encontrados no domínio específico da auto-regulação.

Por meio das respostas dos discentes foram construídos quatro inventários de avaliação ou escalas de auto-eficácia com: 16 itens para o 1º ano, 15 itens para o 2º ano, 11 itens para o 3º ano e 16 itens para o 4º ano. Portanto, as situações apresentadas nos inventários de avaliação ou escalas de cada ano, correspondem aos itens nos quais os alunos (40% ou mais) encontraram alguma ou muita dificuldade tendo como perspectiva a auto-regulação da sua prática.

4.2.1 Resultados das escalas de Auto-Eficácia

O formato das escalas de auto-eficácia deste estudo proporciona aos respondentes, ou seja, aos alunos de instrumento, uma possibilidade maior de alternativas para expressar sua confiança pessoal em realizar uma determinada tarefa. Ao analisá-las, percebe-se que, dentro de uma alternativa como, por exemplo, muito confiante, os alunos podem selecionar níveis diferentes de confiança ao assinalar o número 7, 8 ou 9.

O mesmo acontece quanto às alternativas confiante (5 e 6) ou pouco confiante (2, 3 e 4). Portanto, este tipo de escala descreve o grau de confiança do indivíduo ou de um determinado grupo. As tabelas apresentadas a seguir demonstram os resultados quanto às crenças de auto-eficácia dos discentes para auto-regular sua prática instrumental.

O percentual descrito em cada grau da escala deve ser identificado e considerado em uma análise minuciosa dos resultados, porém, para facilitar a interpretação dos dados, os resultados desta pesquisa foram tratados dentro de cinco categorias: nada confiante (1), pouco confiante (2, 3,e 4), confiante (5 e 6),

muito confiante (7,8 e 9) e totalmente confiante (10). Nesta análise serão consideradas as categorias ou alternativas com:

1. Maior percentual de respostas por item e subescalas
2. Percentual de 30% ou mais por item e subescalas
3. Percentuais abaixo de 30% serão mencionados a título de esclarecimento

No entanto, uma análise mais precisa quanto ao percentual obtido em cada grau da escala poderá ser efetuada observando-se os dados na própria tabela.

4.2.1.1 Escala de Auto-Eficácia do 1º ano

Os instrumentistas do 1º ano alcançaram o maior percentual de alunos que de vez em quando, raramente ou nunca planejam seu estudo, 62,8%. Estes também (40% ou mais) demonstraram alguma ou muita dificuldade em:

- Utilizar 25% das 16 estratégias apresentadas
- 75% dos itens relacionados à motivação
- 20% dos itens relacionados ao monitoramento
- Os itens 2, 3, 4 e 5 (subescala planejamento) e os itens 14, 15 e 16 (subescala monitoramento) foram incluídos na escala do 1º ano por indicação dos alunos.

Os alunos do 1º ano (40% ou mais) consideram as estratégias e situações apresentadas nas subescalas planejamento, motivação e monitoramento do questionário como desafios no processo de auto-regulação da sua prática. A tabela abaixo descreve suas crenças de auto-eficácia para enfrentar estes impedimentos.

TABELA 6 - Escala de Auto-eficácia do 1º ano
Crenças de Auto-eficácia dos alunos do 1º ano para auto-regular sua prática

		nada		pouco		confiante		muito		total.	
		conf.		conf.				conf.		conf.	
Item		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planejamento	1. Planejar meu estudo				10%	30%	30%	20%	10%		
	2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas				10%	40%		30%	20%		
	3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção			20%		20%	30%	10%		10%	10%
	4. Planejar meu estudo quando existe um grande volume de peças em meu repertório				10%	10%	20%	20%	30%		10%
	5. Planejar meu estudo quando estou sempre com uma nova peça para estudar		10%		10%	10%	10%	20%	30%		10%
Estratégias	6. Buscar informações que me auxiliem na preparação do meu repertório (Por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.)		10%	10%	10%		10%		20%	30%	10%
	7. Utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a performance (Por exemplo: imaginar a presença do público)				10%	30%	10%	30%	10%		10%
	8. Estabelecer um horário para praticar diariamente			10%	20%	10%	10%	20%	20%		10%
	9. Preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (Por exemplo, através de alongamento)		10%		10%			10%	20%	20%	30%
Motivação	10. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)			20%			20%		30%		30%
	11. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde			20%	10%	20%	10%	30%	10%		
	12. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando			10%	20%	10%	30%		20%	10%	
Monitoramento	13. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (Por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.)		10%			40%	10%	10%	20%	10%	
	14. Concentrar-me nos estudos quando as condições climáticas causam desconforto físico (Por exemplo, frio ou calor)				10%	30%	10%	10%	10%	30%	
	15. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais Tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal				30%	10%	30%	10%	10%	10%	
	16. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses.			10%	20%	20%		10%	10%	20%	10%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a tabela apresentada acima nota-se que dos 16 itens da escala, 9 (56%) obtiveram o maior percentual de respostas para a alternativa muito confiante (33% dos itens correspondem a subescala planejamento, 33% a estratégias, 11% a motivação e 22% a monitoramento) e 5 (31%) obtiveram a maior concentração de

respostas para a alternativa confiante (40% para a subescala planejamento, 20% para motivação e 40% para monitoramento).

Em 6% dos itens da escala relacionados a estratégias (item 7), a maior concentração de respostas divide o mesmo percentual para as alternativas confiante e muito confiante (40%) e em 6% dos itens da escala relacionados à motivação (item 10) a maior concentração de respostas divide o mesmo percentual para as alternativas muito confiante e totalmente confiante (30%). O gráfico abaixo apresenta estes resultados:

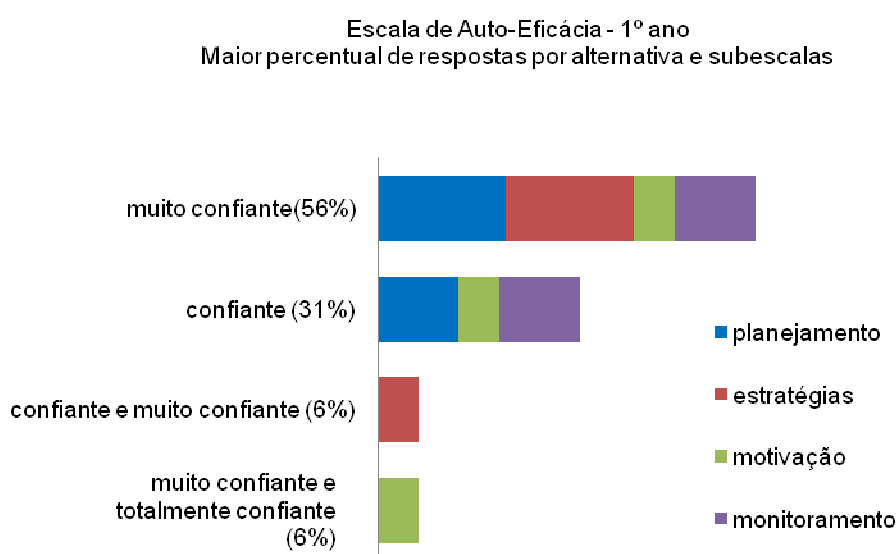


GRÁFICO 16 - Escala de Auto-Eficácia do 1º ano
 Fonte: Dados da Pesquisa

Dos 16 itens da escala, 6 (37%) alcançaram um percentual de 30% para a alternativa pouco confiante (itens 6 e 8 – estratégias; itens 11 e 12 – motivação e itens 15 e 16 – monitoramento). Porém, enquanto nenhum dos participantes escolheu a alternativa nada confiante, somente duas das questões (12%) receberam o percentual de 30% para totalmente confiante (item 9 – estratégias e item 10 – motivação). Estes resultados são apresentados no próximo gráfico:

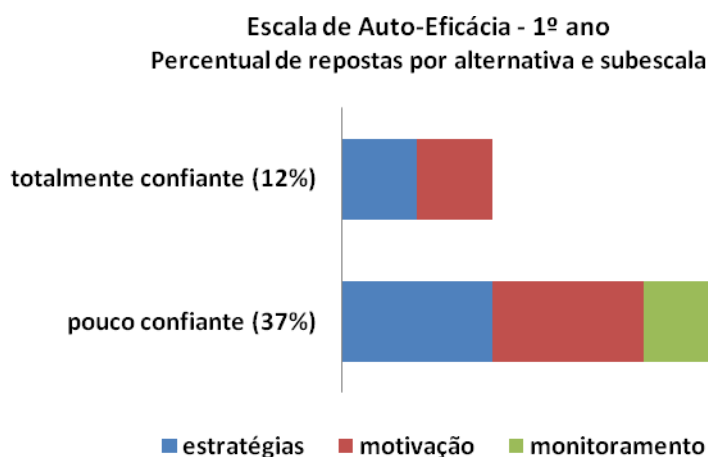


GRÁFICO 17 - Escala de Auto-Eficácia do 1º ano
Fonte: Dados da Pesquisa

Diante de algumas situações, o maior percentual de respostas concentra-se na alternativa muito confiante o que demonstra muita confiança na capacidade de sobrepujar os desafios com o intuito de auto-regular sua prática. Os resultados correspondentes a alternativa muito confiante e subescalas são:

a) Alternativa muito confiante e subescalas

Planejamento: planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas (50%); planejar meu estudo quando existe um grande volume de peças em meu repertório (50%); planejar meu estudo quando estou sempre com uma nova peça para estudar (50%)

Estratégias: buscar informações que auxiliem na preparação do repertório (50%) e preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (50%). Estabelecer um horário para praticar diariamente obteve o maior percentual entre as alternativas com 40% de alunos muito confiantes.

Motivação: Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (40%) e estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por ex.: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.), 30%.

Monitoramento: concentrar-me em meus estudos quando as condições climáticas causam desconforto físico (50%); manter um equilíbrio satisfatório entre

os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses (50%).

A alternativa confiante obteve um percentual de 40% ou mais nas subescalas e itens apresentados a seguir.

b) Alternativa confiante e subescalas

Planejamento: planejar meu estudo (o maior percentual concentrou-se nessa alternativa, 60%); planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção (o maior percentual neste item da escala concentrou-se nesta alternativa, 50%)

Estratégias: utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a *performance* (40%)

Motivação: manter-me disposto para praticar mesmo quando não gosto do que estou estudando (o maior percentual concentrou-se nesta alternativa, 40%)

Monitoramento: manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste dos meus objetivos (o maior percentual concentrou-se nessa alternativa, 50%) e manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (o maior percentual concentrou-se nesta alternativa, 40%).

Porém, alguns itens devem ser destacados, pois há um número considerável de respondentes (30%) que demonstram estar pouco confiantes para lidar com estas circunstâncias ou estratégias de aprendizagem.

c) Alternativa pouco confiante e subescalas

Estratégias: buscar informações que me auxiliem na preparação do meu repertório, por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc., (30%); estabelecer um horário para praticar diariamente (30%)

Motivação: estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (30%); manter-me disposto a estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando (30%)

Monitoramento: manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (30%); manter um

equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses (30%).

As respostas dos alunos revelam também que em dois itens, 30% dos alunos demonstram total confiança para lidar com os desafios apresentados. Os itens com maior índice de porcentagem em totalmente confiante foram:

d) Alternativa totalmente confiante e subescalas

Estratégia: preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (Por exemplo, através de alongamento), 30%

Motivação: estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por ex., aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.), 30%.

Algumas questões apresentaram respostas com o mesmo percentual ou com percentuais aproximados:

Estratégias: utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a *performance*, alcançou 40% em confiante e 40% em muito confiante; estabelecer um horário para praticar diariamente, 30% em pouco confiante e 40% em muito confiante;

Motivação: manter-me disposto para praticar mesmo quando não gosto do que estou tocando, nestas circunstâncias, 40% dos alunos assinalaram estar confiantes em sua capacidade de realizar a tarefa, enquanto 30% dos alunos (assinalaram estar muito confiantes, contudo, 30% sentem pouca confiança em sua capacidade de fazê-lo; estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde, 30% em pouco confiante, 30% em confiante e 40% em muito confiante.

Monitoramento: manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal) com 30% dos discentes nada confiantes quanto à sua capacidade de realizar a tarefa, 40% confiantes e 30% muito confiantes; manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses, 30% em pouco confiante e 40% em muito confiante.

e) Conclusão

No 1º ano, 62,8% dos estudantes de vez em quando, raramente ou nunca planejam seu estudo. Os percentuais de respostas neste item da escala são de 60% para a alternativa confiante, 30% para muito confiante e 10% para pouco confiante. Este resultado demonstra que 60% dos participantes não julgaram-se muito ou totalmente confiantes em sua capacidade de planejar seu estudo. Esta confiança cresce quando 50% dos respondentes demonstram estar muito confiantes para planejar seu estudo embora tenham uma grande quantidade de peças para estudar em seu repertório ou pouco tempo disponível já que precisam trabalhar ou mesmo porque tenham sempre uma nova peça para estudar. Porém, quando as responsabilidades familiares exigem sua atenção, 50% dos alunos julgaram-se confiantes em sua capacidade de planejar seu estudo. As respostas concentram-se nesta alternativa mostrando que, em relação ao item anterior da escala, as crenças de auto-eficácia dos estudantes para planejar o estudo diminuem ao se deparar com os desafios relacionados às responsabilidades familiares.

No processo que conduz à auto-regulação da aprendizagem, algumas estratégias são utilizadas com o propósito de atingir certos objetivos. Diante das estratégias nas quais os alunos do 1º ano assinalaram encontrar alguma ou muita dificuldade, algumas representam um desafio para um número considerável de alunos, pois, demonstraram baixas crenças nas próprias capacidades de aplicá-las em sua prática:

- Buscar informações que auxiliem na preparação do repertório (Por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.) é uma estratégia na qual, enquanto 50% dos alunos demonstram muita confiança em utilizá-la, 30% demonstram estar pouco confiantes em sua capacidade de incluí-la em sua prática

- Estabelecer um horário para praticar diariamente é também outra estratégia na qual 40% dos instrumentistas do 1º ano demonstram estar muito confiantes em sua capacidade de colocá-la em prática, no entanto, 30% sentem-se pouco capazes de fazê-lo.

Com relação à subescala motivação, embora 60% dos alunos do 1º ano (30% muito e 30% totalmente confiante) demonstrem muita ou total confiança de que são capazes de estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina, o mesmo não acontece quando precisam estudar sentindo-se cansados, ansiosos, estressados ou com outros problemas de saúde, pois o percentual diminui para 40% muito confiantes (30% confiantes e 30% pouco confiantes) e decresce ainda mais quando precisam estudar mesmo que não gostem do que estão tocando para 30% muito confiantes (40% confiantes e 30% pouco confiantes). Nestas situações, aumenta o percentual de alunos pouco confiantes demonstrando que estes são impedimentos ou obstáculos no processo de auto-regulação da aprendizagem nos quais, um número considerável de alunos possui baixas crenças em sua capacidade de sobrepujá-los.

Os alunos do 1º ano, 40%, demonstram muita confiança em sua capacidade de monitorar seu comportamento e concentrar-se em seus estudos diante de, por exemplo, problemas familiares, financeiros (40% muito confiantes, 40% confiantes e 10% pouco confiantes) ou condições climáticas adversas como frio e calor (50% muito confiantes, 40% confiantes e 10% pouco confiantes). Porém, quando precisam manter sua rotina de estudo e ao mesmo tempo dedicar-se a outras atividades (30% pouco confiante, 40% confiantes e 30% muito confiantes) ou quando precisam manter um equilíbrio satisfatório entre as várias áreas de interesse pessoal (30% pouco confiante, 20% confiantes, 40% muito confiante e 10% totalmente confiante), as crenças de auto-eficácia dos alunos do 1º ano decrescem, ou seja, aumenta o percentual de alunos pouco confiantes.

4.2.1.2 Escala de Auto-Eficácia do 2º ano

Os alunos do 2º ano, 41,7%, de vez em quando, raramente ou nunca planejam seu estudo. Quando comparados aos outros, demonstram alguma ou muita dificuldade em aplicar um percentual maior de estratégias, 37,5%, para alcançar seus objetivos. Eles também encontram alguma ou muita dificuldade em:

- 75% dos itens relacionados à motivação
- 20% das questões sobre monitoramento

• Os itens 2 e 3 (subescala planejamento) e os itens 14 e 15 (subescala monitoramento) foram incluídos na escala do 2º ano por indicação dos alunos.

Portanto, os alunos do 2º ano consideram estas situações e estratégias como desafios no processo de auto-regulação da sua prática. A tabela abaixo descreve suas crenças de auto-eficácia para enfrentar estes impedimentos.

Tabela 7 - Escala de Auto-eficácia do 2º ano
Crenças de Auto-eficácia dos alunos do 2º ano para auto-regular sua prática

O que é o Auto-Ensaio dos alunos do 2º ano para auto-regular sua prática											
<div><div></div> Maior concentração em %</div>		nada conf.	pouco conf.		confiante		muito conf.		total. conf.		
Item		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planejamento	1. Planejar meu estudo	8%			8%		15%	15%	23%	15%	15%
	2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas			8%	15%	30%		8%	30%		8%
	3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção			8%	23%	15%	8%	8%	8%	15%	15%
Estratégia	4. Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei Estudar		8%		23%	23%	8%	15%	8%		15%
	5. Utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a performance (Por exemplo: imaginar a presença do público)			8%	15%	8%	30%		8%	15%	15%
	6. Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações			15%	8%		8%	23%	23%	8%	15%
	7. Estabelecer um horário para praticar diariamente			23%	15%		15%	23%	8%		15%
Motivação	8. Memorizar minhas peças			8%	8%	8%	23%	8%	15%	15%	8%
	9. Realizar sessões de estudo curtas e regulares (Por ex.: três horas de estudo com pausa de dez minutos a cada hora)		15%	8%		8%		8%	38%	8%	15%
	10. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por ex.: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)			8%	15%	15%	8%	8%		8%	38%
	11. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	15%	15%	15%	8%	8%	8%	8%	8%	15%	
	12. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando		8%	15%	8%	23%	8%		15%	23%	
Monitoramento	13. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (Por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.)	8%	8%	15%		23%	8%	8%	23%	8%	
	14. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (Por ex., outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal)		8%		15%	8%	15%	15%	23%	15%	
	15. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses.		8%	15%	8%	23%	15%	8%	15%		8%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar a tabela percebe-se que dos 15 itens da escala 8 (53%) obtiveram o maior percentual de respostas para a alternativa muito confiante (25% na subescala planejamento, 37% em estratégias, 12% em motivação e 25% em

monitoramento), 2 itens (13%) alcançaram o maior percentual de respostas para alternativa confiante (50% para estratégia e 50% para monitoramento) e 2 (13%) obtiveram o maior percentual de respostas para a alternativa pouco confiante (50% para a subescala estratégias e 50% para motivação).

Quanto à alternativa totalmente confiante, 1 item (6%) alcançou o maior percentual de respostas (38%) na subescala motivação.

Dois itens da escala (13%) obtiveram o mesmo percentual e também o maior percentual de respostas (31%) em alternativas ou categorias diferentes e correspondem às subescalas planejamento (item 3 – pouco e muito confiante) e estratégias (item 4 – pouco confiante e confiante). Estes resultados podem ser observados no gráfico abaixo:

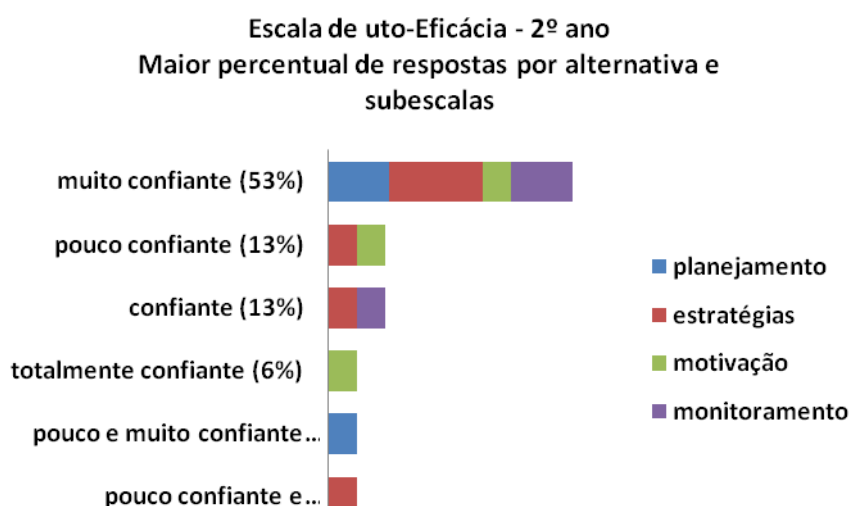


GRÁFICO 18 - Escala de Auto-Eficácia do 2º ano
Fonte: Dados da Pesquisa

A alternativa nada confiante recebeu percentual de 8% em 2 itens correspondentes às subescalas planejamento e monitoramento (itens 1 e 13 respectivamente) e 15% em um item da subescala motivação (item 11). Estes dados são apresentados no gráfico abaixo:

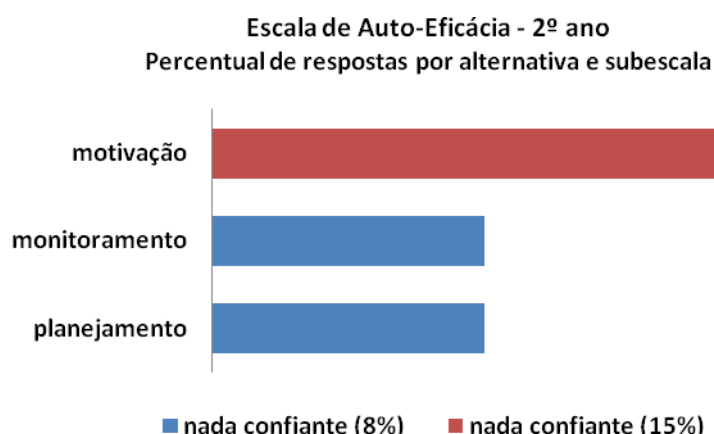


GRÁFICO 19 - Escala de Auto-Eficácia do 2º ano
Fonte: Dados da Pesquisa

Diante de algumas situações, o maior percentual de respostas concentra-se na alternativa muito confiante o que demonstra muita confiança nas capacidades de sobrepujar os desafios com o intuito de auto-regular sua prática. Os resultados correspondentes a alternativa muito confiante e subescalas são:

a) Alternativa muito confiante e subescalas

Planejamento: planejar o estudo (Por exemplo, *semanalmente*: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis...ou *diariamente*: hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.), 53%; planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas (38%)

Estratégias: encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações (54%), realizar sessões de estudo curtas e regulares (54%) e memorizar minhas peças (38%).

Motivação: manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando, 38% muito confiantes.

Monitoramento: manter uma rotina de estudo mesmo quando é preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do dia-a-dia (53%) e manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste dos meus objetivos (por ex., problemas familiares, financeiros, etc.), 39% muito confiantes.

A alternativa confiante obteve 30% ou mais de escolha dos alunos nas subescalas e itens apresentados a seguir.

b) Alternativa confiante e subescalas

Planejamento: Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas (30%)

Estratégias: Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei estudar (31%); Utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a *performance* (nesta estratégia o maior percentual de respostas concentra-se nesta alternativa, 38%); memorizar minhas peças (31%).

Motivação: Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando (31%)

Monitoramento: Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (31%) e manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses (o maior percentual de respostas concentra-se nesta alternativa, 38%).

Um número considerável de respondentes, acima de 30%, demonstra estar pouco confiante para lidar com estas circunstancias e estratégias de aprendizagem.

c) Alternativa pouco confiante e subescalas

Planejamento: planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção (31%)

Estratégia: Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei estudar (31%); estabelecer um horário para praticar diariamente (o maior percentual de respostas concentra-se nesta alternativa, 38%)

Motivação: estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (o maior percentual de respostas concentra-se nesta alternativa, 38%) e manter-me disposto para estudar mesmo que não goste do que estou tocando (31%)

Monitoramento: manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses (31%).

A alternativa totalmente confiante recebeu percentual acima de 30% no item e subescala:

d) Alternativa totalmente confiante e subescalas

Motivação: Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (o maior percentual de respostas concentra-se nesta alternativa, 38%)

Algumas situações demonstram equilíbrio entre as respostas:

Planejamento: planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção (31% pouco confiante e 31% muito confiante); utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei estudar (31% pouco confiante; 31% confiante e 38% muito e totalmente confiante)

Motivação: manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando (31% pouco confiante; 31% confiante e 38% muito confiante)

Monitoramento: manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (31% nada e pouco confiante, 31% confiante e 39% muito confiante); manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses (31% em pouco confiante; 38% confiante e 31% muito e totalmente confiante).

e) Conclusão

Os alunos do 2º ano, 53%, sentem-se muito confiantes em planejar seu estudo (Por exemplo, *semanalmente*: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis...ou *diariamente*: hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.). Porém, percebe-se que com pouco tempo disponível e outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir as despesas pessoais (30% confiantes e 31% pouco confiantes) e as responsabilidades familiares que também exigem atenção (31% pouco confiantes), aumenta o percentual de alunos confiantes e pouco confiantes.

Portanto, nestas circunstâncias, o nível de confiança dos alunos diminui, ou seja, cresce o número de instrumentistas com baixas crenças em suas capacidades de sobrepujar estes impedimentos para auto-regular sua prática. De todas as

estratégias listadas, algumas se destacam pelo grau de confiança dos instrumentistas do 2º ano em utilizá-las para alcançar seus objetivos. Enquanto 54% dos discentes julgam-se muito confiantes em utilizar estratégias como encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações e realizar sessões de estudo curtas e regulares, um número considerável de alunos demonstra pouca confiança em:

- Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irá estudar (confiante 31% e pouco confiante 31%)
- Estabelecer um horário para praticar diariamente (38% pouco confiante)

Os instrumentistas, 54% (38% totalmente e 16% muito confiante), julgam-se muito e totalmente confiantes em estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina, contudo, quando precisam estudar sentindo-se cansados, ansiosos, estressados ou com outros problemas de saúde, cresce o número de alunos pouco e nada confiante (53% = 38% pouco e 15% nada confiante) em suas capacidades de realizar a tarefa com sucesso.

Ainda com relação à motivação, enquanto 38% dos alunos demonstram muita confiança em suas capacidades de estudar mesmo que não gostem do que estão tocando, 31% demonstram pouca confiança nas mesmas circunstâncias. No 2º ano, 39% dos alunos possuem muita confiança na capacidade pessoal de monitorar seu comportamento e concentrar-se em seus estudos diante de, por exemplo, problemas familiares, financeiros e 53% também se sentem muito confiantes em manter sua rotina de estudo mesmo quando precisam dedicar mais tempo a outras atividades.

No entanto, especificamente neste ano, quando precisam manter um equilíbrio satisfatório entre as várias áreas de interesse pessoal, ou seja, família, amigos, lazer trabalho e outros interesses, o percentual de alunos concentra-se nas alternativas confiante (38%) e pouco confiante (31%) demonstrando que, diante destas situações, as crenças pessoais para auto-regular sua prática diminuem.


4.2.1.3 Escala de Auto-Eficácia do 3º ano

Para os alunos do 3º ano aplicar estratégias adequadas à sua prática não é um desafio, porém, 50% ou mais se deparam com obstáculos em 100% das questões relativas à subescala motivação. Neste ano, 100% dos alunos encontram alguma ou muita dificuldade para praticar quando não gostam do que estão estudando e 62,5%

planejam seu estudo de vez em quando, raramente ou nunca (é um percentual muito próximo ao do 1º ano, 62,8%). Quando comparado aos outros, esta turma enfrenta um percentual maior de desafios relacionados ao monitoramento pessoal, ou seja, demonstra alguma ou muita dificuldade diante de 40% das situações que correspondem ao monitoramento.

Deve-se ressaltar que os itens 2 e 3 (subescala planejamento) e os itens 10 e 11 (subescala monitoramento) foram incluídos na escala do 3º ano por indicação dos alunos. Estes alunos consideram as situações apresentadas nas subescalas planejamento, motivação e monitoramento, como desafios no processo de auto-regulação da sua prática. A tabela abaixo descreve suas crenças de auto-eficácia para enfrentar estes impedimentos.

Tabela 8 - Escala de Auto-eficácia do 3º ano
Crença de Auto-eficácia dos alunos do 3º ano para auto-regular sua prática

Crença de Auto-eficácia dos alunos de 3º ano para auto regular sua prática											
		nada		pouco		confiante		muito		total.	
 Maior concentração em %		conf.		conf.				conf.		conf.	
Item		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planejamento	1. Planejar meu estudo			14%	14%	14%	14%		28%		14%
	2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras coisas como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas				14%	14%	14%	43%			14%
	3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares exigem minha atenção			14%	14%	14%		43%	14%		
	4. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, á noite, etc.)				14%	14%	43%			14%	14%
Motivação	5. Estudar, por um tempo indeterminado, até aperfeiçoar certa passagem					14%	14%	14%	43%		14%
	6.Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	28%		14%	28%	14%				14%	
	7.Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando			14%	43%		14%	14%	14%		
Monitoramento	8. Seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer			14%	14%	28%			28%		14%
	9. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (Por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.)	14%		14%			14%		28%	14%	14%
	10. Administrar meu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que eu estude, entregue trabalhos ou faça provas					14%	28%	28%	28%		
	11. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses						14%		14%	57%	14%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela nº 3 demonstra as crenças de auto-eficácia dos participantes do 3º ano. Por meio das respostas conclui-se que em 11 itens da escala, 6 (54%) obtiveram o maior percentual de respostas na alternativa muito confiante (33% para a subescala planejamento, 16% para motivação e 50% para monitoramento), 1 (9%) alcançou o maior percentual de respostas na alternativa confiante (motivação) e 2 (18%) alcançaram o maior percentual de respostas na alternativa pouco confiante (100% em motivação).

Dois itens da escala (18%) obtiveram o mesmo e o maior percentual de respostas para as alternativas pouco confiante (28%), confiante (28%) e muito confiante (28%) e correspondem às subescalas planejamento (item 1) e monitoramento (item 8). Estes resultados podem ser observados no gráfico abaixo:

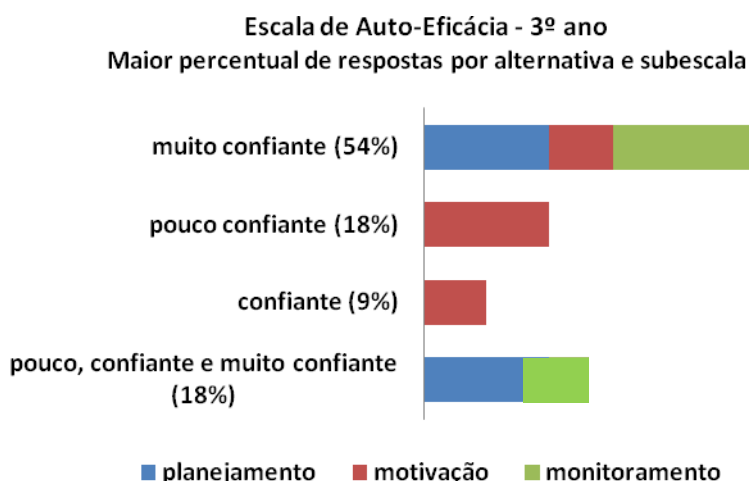


GRÁFICO 20 - Escala de Auto-Eficácia do 3º ano

Fonte: Dados da Pesquisa

A alternativa totalmente confiante obteve, em 7 itens (63%), um percentual de 14%, (itens 1 e 2 – planejamento; itens 4 e 5 – motivação e itens 8, 9 e 11 – monitoramento) Diante do item, estudar quando está se sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde, 28% dos respondentes julgaram-se nada confiantes em sua capacidade de sobrepujar este impedimento. Estes resultados são apresentados no gráfico abaixo:

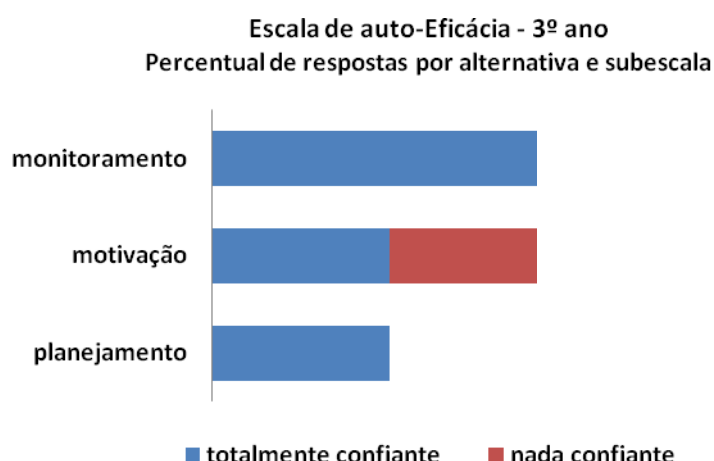


GRÁFICO 21 - Escala de Auto-Eficácia do 3º ano
Fonte: Dados da Pesquisa

Em determinadas situações, o maior percentual de respostas concentra-se na alternativa muito confiante, ou seja, os participantes demonstraram muita confiança em suas capacidades de sobrepujar os desafios com o intuito de auto-regular sua prática. Os resultados correspondentes a alternativa muito confiante e subescalas são:

a) Alternativa muito confiante e subescalas

Planejamento: planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares exigem minha atenção (57%) e planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras coisas como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas (43%)

Motivação: estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem (57%)

Monitoramento: manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (42%); administrar meu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que eu estude, entregue trabalhos ou faça provas (56%) e manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses (71%)

A alternativa confiante alcançou mais de 40% nos itens das subescalas:

b) Alternativa confiante e subescalas

Motivação: estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (o maior percentual de respostas concentrou-se nesta alternativa, 57%)

Monitoramento: Administrar meu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que eu estude, entregue trabalhos ou faça provas (42%)

Quanto a alternativa pouco confiante destaca-se a subescala motivação com mais de 40% em dois itens:

c) Alternativa pouco confiante e subescalas

Motivação: Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (o maior percentual de respostas concentrou-se nesta alternativa, 42%) e manter-me disposto para estudar quando não gosto do que estou tocando (o maior percentual de respostas concentrou-se nesta alternativa, 57%)

Algumas respostas distribuíram-se de forma equilibrada:

Planejamento: planejar o estudo com 28% dos alunos pouco confiantes, 28% confiantes e 28% muito confiantes

Monitoramento: seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer com 28% em nada confiante, 28% em confiante e 28% em muito confiante.

d) Conclusão

O percentual de alunos do 3º ano, com relação ao planejamento do estudo (Por exemplo, *semanalmente*: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar

todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis...ou *diariamente*: hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.) distribui-se de forma equilibrada entre as alternativas pouco confiante, confiante e muito confiante (28% em cada alternativa). Portanto, entre os alunos, existem diversos níveis de crenças quanto à capacidade pessoal de planejar o estudo.

No item planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo e existe a necessidade de trabalhar, cresce o percentual de alunos muito confiantes (43%) e decresce o percentual daqueles que se julgam pouco confiantes. No entanto, quando as responsabilidades familiares exigem sua atenção o percentual de alunos se desloca para a esquerda da tabela (exceto 43% muito confiantes), ou seja, diminui o grau de confiança de 56% dos alunos para planejar seu estudo ao se deparar com esse tipo de situação.

Nesta turma, os instrumentistas não demonstraram qualquer dificuldade com relação ao uso de estratégias, portanto, não serão mencionadas, no entanto, em 50% dos itens relacionados à motivação os alunos demonstram baixas crenças em sua capacidade. Dos instrumentistas, 70% sentem-se pouco e nada confiantes (42% pouco e 28% nada confiantes) em sua capacidade de estudar sentindo-se cansados, ansiosos, estressados ou com outros problemas de saúde, enquanto que 57% julgam-se pouco confiantes em sua capacidade de permanecer dispostos a estudar mesmo que não gostem do que estão tocando.

Para estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem, 57% dos alunos (28% confiantes, 14% totalmente confiantes) apresentaram um nível elevado de crenças em suas capacidades, e ainda, para estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina, 57% demonstram acreditar em sua capacidade de desempenhar a tarefa com sucesso.

Seguir a rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer obteve um percentual semelhante entre as alternativas pouco confiante, confiante e muito confiante (28% respectivamente), portanto, neste item, existe níveis diferentes de crenças pessoais quanto à capacidade de monitorar o comportamento diante desta circunstância.

No 3º ano, um percentual de 28% (14% nada confiante e 14% pouco confiante) julga-se pouco ou nada confiante em manter-se concentrado nos estudos

sem permitir que nada o afaste de seus objetivos (Por exemplo, problemas familiares, financeiros, etc.), enquanto 42% demonstram estar muito confiante em sua capacidade de realizar a tarefa.

Neste ano, 56% dos alunos demonstram fortes crenças pessoais em sua capacidade de administrar seu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, ocupam seu tempo com estudo, trabalhos ou provas. Apresentam também um nível elevado de crenças para enfrentar o desafio de manter um equilíbrio satisfatório entre as várias áreas de interesse pessoal, ou seja, família, amigos, lazer trabalho e outros interesses (71%).

4.2.1.4 Escala de Auto-Eficácia do 4º ano

Os alunos do 4º ano, 83,4%, quando comparados aos outros, são os que mais planejam seu estudo. No entanto, 50% ou mais encontram alguma ou muita dificuldade em 100% das situações relacionadas à subescala motivação.

Deve-se ressaltar que somente os alunos do 4º ano demonstram alguma ou muita dificuldade em 40% dos itens relacionados à avaliação pessoal. Este ano também demonstra alguma ou muita dificuldade em:

- Utilizar 25% das 16 estratégias apresentadas
- 20% das situações relacionadas ao monitoramento
- Os itens 2 e 3 (subescala planejamento) e os itens 15 e 16 (subescala monitoramento) foram incluídos na escala do 4º ano por indicação dos alunos.

Estes alunos consideram as situações apresentadas na escala abaixo como desafios no processo de auto-regulação da sua prática. A tabela 4 descreve suas crenças de auto-eficácia para enfrentar estes impedimentos.

Tabela 9 - Escala de Auto-eficácia do 4º ano
Crença de Auto-eficácia dos alunos do 4º ano para auto-regular sua prática

		nada conf.			pouco conf.		confiante		muito conf.		total. conf.
■ Maior concentração em %											
Item		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planejamento	1. Planejar meu estudo							50%	16%	16%	16%
	2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas				16%		16%	33%	33%		
	3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção					16%	16%	33%	33%		
Estratégias	4. Buscar informações que me auxiliem na preparação do meu repertório (Por ex. na biblioteca ou internet: informações sobre o autor o estilo, o período, etc.)				16%			16%	16%	16%	33%
	5. Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações			16%					66%	16%	
	6. Estabelecer um horário para praticar diariamente							33%	50%		16%
Motivação	7. Preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (Por ex. através de alongamento).						66%		16%	16%	
	8. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por ex. aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)					16%		50%	33%		
	9. Estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem					16%	16%	16%	16%	16%	16%
Monitoramento	10. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde					33%	16%	33%		16%	
	11. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando				16%		16%	33%	33%		
	12. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (Por ex. outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal)						16%	33%	33%	16%	
Avaliação	13. Seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer							50%	16%	16%	16%
	14. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses				16%			33%	16%	16%	16%
	15. Após tocar uma peça do meu repertório, identificar precisamente em que preciso melhorar				16%	16%		16%	16%	16%	16%
	16. Avaliar precisamente como estou atingindo o que meu professor espera de mim					16%	33%	33%	16%		

Fonte: Dados da pesquisa

Uma análise dos resultados da tabela 4 mostra que em 16 itens da escala, 13 (81%) obtiveram o maior percentual de respostas na alternativa muito confiante (23% para a subescala planejamento, 23% para estratégias, 23% para motivação, 23% para monitoramento e 7% para avaliação), e 1 item (6%) alcançou o maior percentual para a alternativa confiante (estratégias).

Dois itens da escala (12%) obtiveram o maior e o mesmo percentual de respostas para a alternativa confiante (49%) e muito confiante (49%). Estes itens correspondem às subescalas motivação (item 10) e avaliação (item 16). Estes resultados podem ser observados no gráfico abaixo:

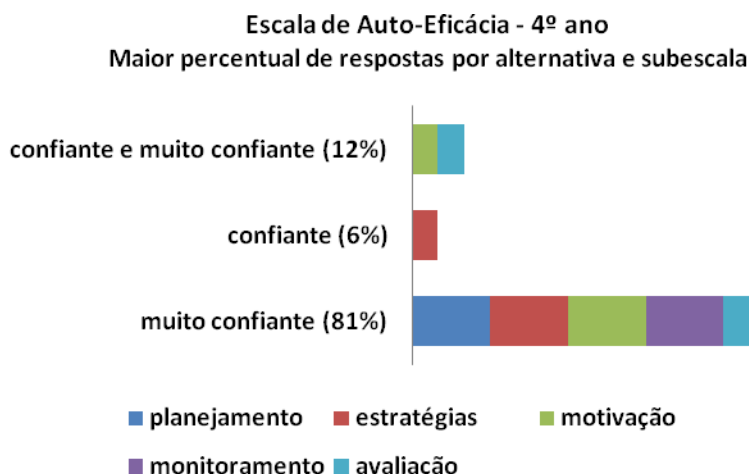


GRÁFICO 22 - Escala de Auto-Eficácia do 4º ano
 Fonte: Dados da Pesquisa

Em 6 itens (37%) o percentual alcançou 16%, (item 1 –planejamento; item 6 – estratégias; item 9 – motivação; item 13 e 14 – monitoramento e item 15 – motivação) e em 1 item (6%) o percentual obteve 33% para a alternativa totalmente confiante (item 4 – estratégias). Porém, em 6 itens (37%) o percentual alcançou 16% para a alternativa pouco confiante (item 2 – planejamento; item 4 e 5 – estratégias; item 11 – motivação; item 14 – monitoramento e item 15 – avaliação). Estes resultados são apresentados no próximo gráfico:

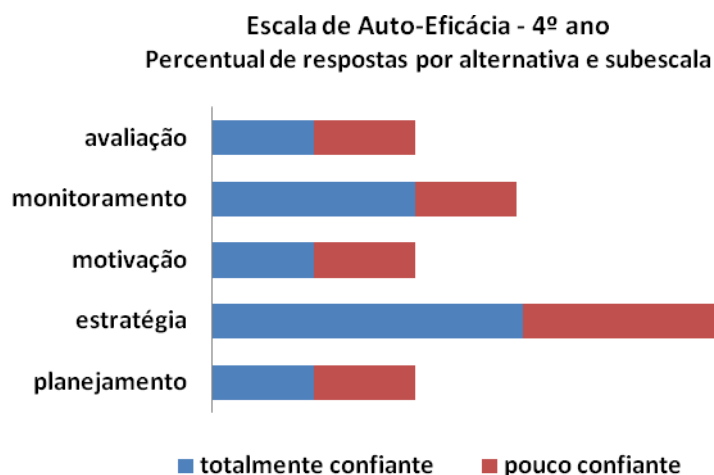


GRÁFICO 23 - Escala de Auto-Eficácia do 4º ano
Fonte: Dados da Pesquisa

Diante de algumas situações o maior percentual de respostas concentra-se na alternativa muito confiante, ou seja, os participantes demonstram muita confiança em suas capacidades de sobrepujar os desafios com o intuito de auto-regular sua prática. Os resultados correspondentes a alternativa muito confiante e subescalas são:

a) Alternativa muito confiante e subescalas

Planejamento: planejar meu estudo (82%); planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras coisas como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas (66%) planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares exigem minha atenção (66%)

Estratégias: encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações (82%); estabelecer um horário para praticar diariamente (83%) e buscar informações que me auxiliem na preparação do meu repertório (Por ex., na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.), 48%.

Motivação: estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (83%) e estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem (48%) e manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando (66%)

Monitoramento: Seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer (82%); manter minha rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (82%) e manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses (65%)

Avaliação: Após tocar uma peça, identificar precisamente em que preciso melhorar, 48%.

A alternativa confiante e os itens das subescalas com mais de 49% das respostas são:

b) Alternativa confiante e subescalas

Planejamento: planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares exigem minha atenção (32%)

Estratégias: preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (o maior percentual de respostas concentra-se nesta alternativa, 66%)

Motivação: estudar por tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem (32%) e estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (49%)

Avaliação: Avaliar precisamente como estou atingindo o que meu professor espera de mim (49%)

A alternativa totalmente confiante obteve 33% das respostas no item e subescala apresentados a seguir:

c) Alternativa totalmente confiante e subescala

Estratégia: Buscar informações que me auxiliem na preparação do meu repertório (33%).

Alguns itens demonstraram equilíbrio nas repostas:

Motivação: estudar sentindo-se cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (49% confiante e 49% muito confiante)

Avaliação: avaliar precisamente como estou atingindo o que meu professor espera de mim (49% confiante e 49% muito confiante).

d) Conclusão

No 4º ano, em 81% dos itens, o maior percentual de respostas concentra-se na alternativa muito confiante, portanto, os instrumentistas exibem um nível elevado de crenças de auto-eficácia para auto-regular sua prática.

Nas situações que correspondem a planejar o estudo, percebe-se que 100% dos alunos demonstram muita ou total confiança em sua capacidade de fazê-lo, no entanto, quando os respondentes se deparam com os impedimentos decorrentes da falta de tempo e a necessidade de trabalhar, 32% começam a se deslocar para as alternativas confiante (16%) e pouco confiante (16%). Quanto ao planejamento e às responsabilidades familiares, 16% deslocam-se da alternativa pouco confiante para confiante, ou seja, cresce o grau de confiança. Portanto, 100% dos alunos demonstram total ou muita confiança em planejar seu estudo, porém, as crenças em sua capacidade para realizar a tarefa diminuem diante das situações descritas anteriormente como a falta de tempo e a necessidade de trabalhar ou as responsabilidades familiares.

Alguns itens se destacam, pois um número expressivo de alunos optou pela alternativa confiante demonstrando que, em algumas situações, a confiança pessoal diminui. Entre eles estão a estratégia de preparar-se fisicamente antes de iniciar os estudos (Por exemplo, através de alongamento). Neste item, 66% dos alunos demonstram confiança em sua capacidade enquanto 32% apresentam muita confiança. Os outros dois itens correspondem a estudar sentindo-se cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (49% em confiante e 49% em muito confiante) e avaliar precisamente como está atingindo o que seu professor espera de você (49% em confiante e 49% em muito confiante).

Os instrumentistas do 4º ano, 81% (48% confiantes e 33% totalmente confiantes) julgaram-se muito ou totalmente confiantes em sua capacidade de implementar a estratégia de buscar informações que o auxiliem na preparação do repertório (Por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.) em sua rotina de estudo. Alguns alunos, 16%, demonstram total confiança em sua capacidade de planejar seu estudo, estabelecer um horário para praticar diariamente, estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem, seguir a rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer, após tocar uma peça do repertório, identificar precisamente em que

precisa melhorar e em manter um equilíbrio satisfatório entre as várias áreas de interesse pessoal, ou seja, família, amigos, lazer trabalho e outros interesses.

Por outro lado, 16% dos alunos demonstram estar pouco confiantes em sua capacidade de planejar seu estudo quando o tempo é limitado e existe a necessidade de trabalhar ou em utilizar a estratégia de buscar informações que o auxiliem na preparação do repertório (Por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.) e encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações. Quanto à subescala motivação e avaliação, 16% sente pouca confiança em sua capacidade de: manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando; manter um equilíbrio satisfatório entre as várias áreas de interesse pessoal, ou seja, família, amigos, lazer trabalho e outros interesses ou, após tocar uma peça do repertório, identificar precisamente em que precisa melhorar.


4.3 - Subescalas e Análise transversal do 1º, 2º, 3º e 4º ano

As subescalas planejamento, metas, estratégias, motivação, monitoramento, avaliação e atribuições serão analisadas considerando-se o tempo de curso e o percentual obtido nas escalas.

a) Planejamento:

Os alunos do 4º ano, 100%, demonstram muita (82%) e total confiança (16%) em sua capacidade de planejar seu estudo, seguidos dos alunos do 2º ano com 68% (53% muito confiantes e 15% totalmente confiantes), 3º ano com 42% (28% muito confiantes e 14% totalmente confiantes) e 1º ano com 30% dos alunos muito confiantes.

TABELA 10
Planejar o estudo – 1º, 2º, 3º e 4º ano

	Maior concentração %	Planejar o estudo - 1º, 2º, 3º e 4º ano				
		nada confiante	pouco confiante	confiante	muito confiante	total. confiante
1º ano			10%	60%	30%	
2º ano	8%		8%	15%	53%	15%
3º ano			28%	28%	28%	14%
4º ano					82%	16%

Fonte: Dados da Pesquisa

As respostas dos participantes do 1º ano ao questionário geraram a maior subescala de planejamento com cinco itens. Os respondentes do 1º ano, 50%, demonstram muita confiança em suas capacidades de planejar seu estudo mesmo quando existe um grande volume de peças em seu repertório, quando está sempre com uma nova peça para estudar ou quando existem outras responsabilidades como a necessidade de trabalhar para cobrir as despesas.

Com relação a este último item, (planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas) ao observar o percentual descrito nas tabelas, percebe-se que o nível de confiança dos alunos do 1º e 3º ano cresce quando comparado à questão anterior ou planejar meu estudo (de 30% muito confiante para 50% muito confiante no 1º ano e de 28% muito confiante para 43% muito confiante no 3º ano).

Porém, uma análise das tabelas do 2º e 4º ano mostra que um percentual de respondentes (22% - 2º ano e 33% - 4º ano) se desloca das alternativas muito e totalmente confiante para os graus mais baixos da escala, ou seja, optam pelas alternativas confiante e pouco confiante demonstrando que para os alunos do 2º ano (22%) e 4º ano (33%) o grau de confiança pessoal em planejar seu estudo diminui diante da necessidade de trabalhar. Portanto, os alunos do 1º e 3º ano demonstram um grau maior de confiança quando comparados aos alunos do 2º e 4º ano para planejar seu estudo mesmo quando há pouco tempo disponível já que precisam trabalhar para cobrir suas despesas.

Quando se deparam com o item planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção, cresce o percentual de alunos pouco confiantes do 1º, 2º e 3º ano. No 4º ano, embora 100% dos participantes demonstrem muita e total confiança na própria capacidade de planejar seu estudo, diante das responsabilidades familiares, 32% optam pela alternativa confiante mostrando que quando se deparam com este desafio a confiança em planejar seu estudo diminui. Estes resultados podem ser observados na tabela abaixo:

TABELA 11
Planejar o estudo, planejar o estudo e o trabalho, planejar o estudo e as responsabilidades familiares – 1º, 2º, 3º e 4º ano

	<i>Planejar o estudo - 1º, 2º, 3º e 4º ano</i>				
	<i>nada confiante</i>	<i>pouco confiante</i>	<i>confiante</i>	<i>muito confiante</i>	<i>total. confiante</i>
<i>Planejar o estudo</i>					
1º ano		10%	60%	30%	
2º ano	8%	8%	15%	53%	15%
3º ano		28%	28%	28%	14%
4º ano				82%	16%
<i>planejar e trabalho</i>					
1º ano		10%	40%	50%	
2º ano		23%	30%	38%	8%
3º ano		14%	28%	43%	14%
4º ano		16%	16%	66%	
<i>planejar e família</i>					
1º ano		20%	50%	20%	10%
2º ano		31%	23%	31%	15%
3º ano		28%	14%	57%	
4º ano			32%	66%	

Fonte: Dados da Pesquisa

b) Metas:

Esta subescala não alcançou um percentual satisfatório de participantes que de vez em quando, raramente ou nunca estabelecem metas. Sendo assim, não foi incluída nas escalas do 1º, 2º, 3º e 4º ano.

c) Estratégias:

O 3º ano não apresentou qualquer dificuldade em utilizar estratégias para atingir seus objetivos durante seu estudo, porém, o 2º ano, quando comparado aos outros, demonstra alguma ou muita dificuldade em aplicar um percentual maior de estratégias, ou seja, 37,5%. Algumas estratégias foram assinaladas especificamente pelos alunos do 2º ano, são elas: fazer uma análise prévia da obra que irei estudar, memorizar minhas peças e realizar sessões de estudo curtas e regulares.

A estratégia: fazer uma análise prévia da obra que irei estudar divide a opinião dos alunos do 2º ano, pois, o maior percentual se concentra na alternativa pouco confiante (31%) e confiante (31%), mostrando que 62% dos alunos desta turma não sentem muito ou total confiança em sua capacidade de utilizar esta estratégia. No 2º

ano, 38% dos alunos demonstram muita confiança em sua capacidade de memorizar suas peças (31% confiantes, 16% pouco confiantes e 8% totalmente confiantes) enquanto 54% dos respondentes demonstram muita confiança em realizar sessões de estudo curtas e regulares (23% pouco confiantes, 15% totalmente confiantes e 8% confiantes).

Estratégias – 2º ano TABELA 12


<div> <div></div> <div>Maior concentração %</div> </div>	Estratégias - 2º ano				total. Conf.
	nada conf.	pouco conf.	confiante	muito conf.	
<i>Fazer uma análise prévia da obra que irei estudar</i>		31%	31%	23%	15%
<i>Memorizar minhas peças</i>		16%	31%	38%	8%
<i>Realizar sessões de estudo curtas e regulares</i>		23%	8%	54%	15%

Fonte: Dados da Pesquisa

Algumas estratégias são comuns aos discentes do 1º e 4º ano. São elas: buscar informações que o auxiliem na preparação do repertório (Por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.), estabelecer um horário para praticar diariamente e preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (Por exemplo, através de alongamento). São os alunos do 4º ano que demonstram uma confiança maior em aplicar a estratégia de buscar informações que o auxiliem na preparação do repertório com 81% de alunos muito e totalmente confiantes (48% muito e 33% totalmente confiantes). Nesta estratégia, 30% dos respondentes do 1º ano demonstram pouca confiança enquanto 50% sentem muita confiança. Preparar-me fisicamente através de alongamento encontra 80% dos alunos do 1º ano muito ou totalmente confiantes (50% muito, 30% totalmente e 20% pouco confiantes). Porém, nesta estratégia, quando comparados aos instrumentistas do 1º ano, o 4º ano apresenta um percentual menor de alunos muito confiantes, 32%, enquanto 66% demonstram confiança.

Estabelecer um horário para praticar diariamente é uma estratégia assinalada pelos alunos do 1º, 2º e 4º ano e obteve no 4º ano um percentual maior de alunos muito confiantes, 83%, enquanto o maior percentual de alunos do 1º ano (40%) sente muita confiança e 30% pouca confiança quanto a esta estratégia, no 2º ano 38% demonstram pouca confiança e 31% muita confiança.


TABELA 13
Estratégias – 1º, 2º e 4º ano

	Estratégias 1º, 2º e 4º ano				
	nada conf.	pouco conf.	conf.	muito conf.	total. conf.
 Maior concentração %					
Buscar informações que auxiliem na preparação do repertório					
1º ano		30%	10%	50%	10%
4º ano		16%		48%	33%
Preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos					
1º ano		20%		50%	30%
4º ano			66%	32%	
Estabelecer um horário para praticar diariamente					
1º ano		30%	20%	40%	10%
2º ano		38%	15%	31%	15%
4º ano				83%	16%

Fonte: Dados da Pesquisa

A estratégia, preparar-me para a performance através de ensaio mental foi assinalada por alunos do 1º e 2º ano, por outro lado, encontrar um bom local para estudar sem distrações foi uma estratégia nas quais os alunos do 2º e 4º ano encontraram alguma ou muita dificuldade em aplicar durante sua prática. Preparar-me para a *performance* através de ensaio mental encontra no 1º ano 40% muito confiantes e 40% confiantes, enquanto no 2º ano, 23% demonstram estar muito confiantes, 38% confiantes e 23% pouco confiantes. Nesta estratégia, os músicos do 1º ano demonstram uma confiança maior. Encontrar um bom local para estudar sem distrações é uma estratégia na qual 82% dos alunos do 4º ano e 54% do 2º ano demonstram muita confiança em colocar em prática.

TABELA 14
Estratégias – 1º e 2º ano, 2º e 4º ano

	Estratégias 1º, 2º e 4º ano				
	nada conf.	pouco conf.	conf.	muito conf.	total. conf.
 Maior concentração %					
Preparar-me para a performance através de ensaio mental					
1º ano		10%	40%	40%	10%
2º ano		23%	38%	23%	15%
Encontrar um bom local para estudar sem distrações					
2º ano		23%	8%	54%	15%
4º ano		16%		82%	

Fonte: Dados da Pesquisa

Uma análise dos dados mostra que, sempre que comparado as outras turmas, o 4º ano demonstram um grau maior de confiança para aplicar as estratégias apresentadas, exceto quando se trata de preparar-se fisicamente através de alongamento. Contudo, o 2º ano, sempre que comparados aos outros, apresentam um grau de confiança menor.

d) *Motivação:*


Os alunos do 3º e 4º ano, 50% ou mais, consideram 100% das questões relativas à subescala motivação como desafiadoras, enquanto as turmas restantes demonstraram alguma ou muita dificuldade em 75% dos itens.

Quando precisam estudar em dias ou horários que não fazem parte da rotina os alunos do 4º ano demonstram muita confiança (88%) seguidos pelos alunos do 1º ano (30% muito confiante e 30% totalmente confiante), do 2º ano (38% totalmente confiante e 16% muito confiante) e por último os do 3º ano (57% confiantes, 14% muito confiantes e 14% totalmente confiantes).

O item estudar sentindo-se cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde encontra nos alunos do 4º ano (49% muito confiante e 49% confiante) e do 1º ano (40% muito confiante, 30% confiante e 30% pouco confiante) os maiores percentuais. No entanto, os alunos do 2º ano (15% nada confiante, 38% pouco confiante, 16% confiante e 31% muito confiante) seguidos pelos alunos do 3º ano (28% nada confiantes, 42% pouco confiantes, 14% confiantes e 14% muito confiantes) concentram um percentual maior nas alternativas pouco confiante. Nestas circunstâncias, o maior percentual de alunos do 2º e 3º ano julgam-se pouco confiantes para auto-regular sua prática instrumental.

Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando é uma situação na qual 66% dos alunos do 4º ano demonstram muita confiança em sua capacidade de obter sucesso. Depois do 4º ano, são os alunos do 2º ano que demonstram uma confiança maior (38% muito confiante, 31% confiante e 31% pouco confiante) seguidos pelo 1º ano (30% muito confiante, 40% confiante e 30% pouco confiante) e, por último o 3º ano (28% muito confiante, 14% confiante e 57% pouco confiante). Portanto, os alunos do 3º ano demonstram baixas crenças de auto-eficácia quanto a manter-se disposto para estudar mesmo quando não gostam do que estão tocando.


TABELA 15
Motivação – 1º, 2º, 3º e 4º ano

	<i>Motivação 1º, 2º, 3º e 4º ano</i>				
	<i>nada conf.</i>	<i>pouco conf.</i>	<i>conf.</i>	<i>muito conf.</i>	<i>total. conf.</i>
 Maior concentração %					
<i>Estudar em dias ou horários que não fazem parte da rotina</i>					
<i>1º ano</i>		20%	20%	30%	30%
<i>2º ano</i>		23%	23%	16%	38%
<i>3º ano</i>		14%	57%	14%	14%
<i>4º ano</i>			16%	88%	
<i>Estudar sentindo-se cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde</i>					
<i>1º ano</i>		30%	30%	40%	
<i>2º ano</i>	15%	38%	16%	31%	
<i>3º ano</i>	28%	42%	14%	14%	
<i>4º ano</i>			49%	49%	
<i>Manter-se disposto para estudar mesmo quando não gosta do que está tocando</i>					
<i>1º ano</i>		30%	40%	30%	
<i>2º ano</i>		31%	31%	38%	
<i>3º ano</i>		57%	14%	28%	
<i>4º ano</i>		16%	16%	66%	

Fonte: Dados da Pesquisa

Estudar por tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem é um item assinalado somente pelos instrumentistas do 3º e 4º ano. Nesta circunstancia, a turma do 3º ano (57% muito confiantes, 28% confiantes e 14% totalmente confiantes) apresenta um percentual maior de alunos muito confiantes em suas capacidades quando comparados aos alunos do 4º ano (48% muito confiantes, 32% confiantes e 16% totalmente confiantes).

TABELA 16
Motivação – 3º e 4º ano

	<i>Motivação 3º e 4º ano</i>				
	<i>nada conf.</i>	<i>pouco conf.</i>	<i>conf.</i>	<i>muito conf.</i>	<i>total. conf.</i>
 Maior concentração %					
<i>Estudar por tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem</i>					
<i>3º ano</i>			28%	57%	14%
<i>4º ano</i>			32%	48%	16%


Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar os dados observa-se que em 75% dos itens da subescala motivação, os alunos do 3º ano, quando comparados às outras turmas, demonstram uma crença menor em suas capacidades, no entanto, os alunos do 4º ano são os que apresentam um grau de confiança maior em 75% das situações desta subescala.

e) *Monitoramento*

Quando precisam manter-se concentrados nos estudos sem permitir que nada os afaste de seus objetivos (Por exemplo, problemas familiares, financeiros, etc) são os alunos do 3º ano que alcançam o maior percentual com 42% de respondentes muito confiantes, seguidos do 1º e do 2º ano com 40% e 39% respectivamente.

TABELA 17
Monitoramento – 1º, 2º e 3º ano

	Monitoramento 1º, 2º e 3º ano				
	nada conf.	pouco conf.	conf.	muito conf.	total. conf.
 Maior concentração %					
Manter-se concentrado nos estudos sem permitir que nada o afaste dos objetivos					
1º ano		10%	50%	40%	
2º ano	8%	23%	31%	39%	
3º ano	14%	14%	14%	42%	14%

Fonte: Dados da Pesquisa

Manter um equilíbrio satisfatório entre as várias áreas de interesse pessoal, ou seja, família, amigos, lazer trabalho e outros interesses alcança o maior percentual entre os alunos do 3º ano (71% muito confiante, 14% confiante e 14% totalmente confiante), 4º ano (65% muito confiante, 16% pouco confiante e 16% totalmente confiante), 1º ano (40% muito confiante, 30% pouco confiante, 20% confiante e 10% totalmente confiante) e 2º ano (38% confiante, 31% pouco confiante, 23% muito confiante e 8% totalmente confiante).

TABELA 18
Monitoramento – 1º, 2º, 3º e 4º ano

	Monitoramento 1º, 2º, 3º e 4º ano				
	nada conf.	pouco conf.	conf.	muito conf.	total. conf.
<div> <div style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: yellow; margin-right: 5px;"></div> Maior concentração % </div>					
<i>Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família, etc.</i>					
1º ano		30%	20%	40%	10%
2º ano		31%	38%	23%	8%
3º ano			14%	71%	14%
4º ano		16%		65%	16%

Fonte: Dados da Pesquisa

Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal) foi um item apresentado pelos alunos do 1º, 2º e 4º ano e, portanto, está inserido somente nessas três escalas. No 4º ano, 82% dos alunos demonstram estar muito confiantes e 16% confiantes, o 2º ano demonstra que 39% de seus alunos estão muito confiantes, 23% confiantes e 23% pouco confiantes para auto-regular sua prática diante destas circunstâncias. Os alunos do 1º ano apresentam um grau menor de confiança com 30% muito confiante, 40% confiante e 30% pouco confiante.

TABELA 19
Monitoramento – 1º, 2º, 3º e 4º ano


	Monitoramento 1º, 2º e 4º ano				
	nada conf.	pouco conf.	conf.	muito conf.	total. conf.
<div> <div style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: yellow; margin-right: 5px;"></div> Maior concentração % </div>					
<i>Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte...</i>					
1º ano		30%	40%	30%	
2º ano		23%	23%	39%	
4º ano			16%	82%	

Fonte: Dados da Pesquisa

Seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer foi um item da subescala monitoramento assinalado somente pelos alunos do 3º e 4º ano. Os instrumentistas do 4º ano, 82%, demonstram muita confiante e 16% total confiança em auto-regular sua prática diante deste obstáculo, porém, os alunos do 3º ano apresentaram níveis diferentes de crenças diante deste desafio, pois, 28%

demonstram pouca confiança e o mesmo percentual se repete para as alternativas confiante e muito confiante, no entanto, 14% estão totalmente confiantes.

TABELA 20
Monitoramento – 3º e 4º ano

	Monitoramento 3º e 4º ano				
	nada conf.	pouco conf.	conf.	muito conf.	total. conf.
 Maior concentração %					
<i>Seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer</i>					
3º ano		28%	28%	28%	14%
4º ano				82%	16%

Fonte: Dados da Pesquisa

Alguns itens foram específicos para o 1º e 3º. Para o 1º ano concentrar-se nos estudos quando as condições climáticas causam desconforto físico (Por ex. frio ou calor) obteve um percentual de 50% de alunos muito confiantes, 40% confiantes e 10% pouco confiante. O 3º ano assinalou como desafiadora a situação de administrar seu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que estude, entregue trabalhos ou faça provas. Neste item 56% mostrou-se muito confiante e 42% confiante em suas capacidades.


As turmas do 1º e 3º ano assinalaram um número maior de itens nessa subescala, no entanto, nas questões comuns às duas turmas, o 1º ano apresentou níveis menores de crenças na própria capacidade de monitorar seu estudo. Ao analisar os dados observa-se que em 66% dos itens comuns assinalados pelo 2º ano, seu grau de confiança foi menor em relação aos outros. Percebe-se também que os alunos com mais tempo de curso demonstram um nível maior de confiança em suas capacidades de monitorar seu estudo, pois, quando comparadas às outras nos itens comuns, são as turmas do 3º e 4º ano que alcançam um percentual maior de instrumentistas muito confiantes.

f) Avaliação:

Somente o 4º ano encontrou alguma ou muita dificuldade quanto a 40% dos itens apresentados. Para estes itens, 64% dos discentes demonstram muita e total confiança (48% muito confiantes e 16% totalmente confiantes, 16% confiantes e

pouco confiantes) em após tocar uma peça do repertório identificar precisamente em que precisa melhorar. No item, avaliar precisamente como estou atingindo o que meu professor espera de mim, o grau de confiança dos alunos diminui, pois 49% demonstram estar confiantes e 49% muito confiantes.

TABELA 21
Avaliação - 4º ano

	Avaliação 4º ano				
	nada conf.	pouco conf.	conf.	muito conf.	total. conf.
 Maior concentração %					
<i>Após tocar uma peça do repertório, identificar precisamente em que preciso melhorar</i>		16%	16%	48%	16%
<i>Avaliar precisamente como estou atingindo o que meu professor espera de mim</i>			49%	49%	

Fonte: Dados da Pesquisa

g) Atribuições

Esta subescala não alcançou um percentual satisfatório de participantes com alguma ou muita dificuldade em atribuir causas ao seu sucesso ou fracasso. Sendo assim, esta subescala não foi incluída nas escalas do 1º, 2º, 3º e 4º ano.

4.4 - Considerações finais

Os resultados da pesquisa mostram que no 1º e 3º ano concentra-se o maior percentual de alunos que de vez em quando, raramente ou nunca planejam seu estudo com 62,8% e 62,5% respectivamente. Ao observar os resultados obtidos nas escalas destas turmas, percebe-se que o maior percentual de alunos do 1º ano, 60%, concentra-se na alternativa confiante. O 3º ano demonstra níveis diferentes de crenças de auto-eficácia, pois, 28% optaram pela alternativa muito confiante, 28% por confiante e 28% por pouco confiante em sua capacidade de planejar seu estudo.

Com base nestes resultados pode-se dizer que, 60% dos instrumentistas do 1º ano e 56% do 3º ano, não estão muito ou totalmente confiantes em sua capacidade de realizar a tarefa, ou seja, não possuem fortes crenças de auto-eficácia para planejar seu estudo.

Os alunos do 2º ano (53%) e do 4º ano (82%) demonstram muita confiança na capacidade de planejar seu estudo, porém, quando se deparam com a falta de tempo e a necessidade de trabalhar sua crença diminui. O mesmo acontece com

todas as turmas diante da necessidade de planejar e dedicar-se mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem sua atenção.

A prática eficiente envolve auto-regulação da aprendizagem (WOODY, 2004), ou seja, o estudante direciona seu comportamento em função dos objetivos educacionais que espera alcançar. Mesmo diante dos obstáculos, o músico precisa julgar-se capaz de auto-regular ou organizar suas sessões de prática propondo-se a planejar, estabelecer objetivos e estratégias.

Planejamento envolve gestão do tempo, isto é, o instrumentista define um tempo específico e organiza o dia ou a semana para realizar as atividades de aprendizagem necessárias para alcançar um bom desempenho. Em entrevista concedida à professora Patrícia Santiago, Tânia Mara Lopes Cançado⁶ (2002) ressalta que:

[No estudo], a primeira coisa é o planejamento. O aluno tem que ter um plano de estudo para que ele possa reforçar o que é necessário, não gastar energia com o que não é necessário naquele momento. Eu sempre criei um plano de estudo para a semana. Na segunda-feira, tais e tais obras, diminuindo na terça, aumentando na quarta. Num certo momento, se faz um apanhado de tudo. Junto com este plano, há um outro planejamento de horas, das dificuldades e um micro planejamento para cada etapa daquilo que se está trabalhando, realmente se observando o que é preciso fazer (CANÇADO, 2002 apud SANTIAGO, 2006, p. 55).

Portanto, antes de iniciar sua prática, o instrumentista examina a tarefa, elabora um plano com objetivos bem definidos e seleciona estratégias adequadas com base em suas crenças pessoais, procurando manter-se motivado. Nesta pesquisa, as crenças de auto-eficácia dos estudantes para empregar algumas estratégias durante sua prática, também foram investigadas.

Estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (Da SILVA & SÁ, 1997). Diante de uma nova peça para estudar o instrumentista pode encontrar

⁶ Tânia Mara Lopes Cançado é professora de instrumento e atua no cenário musical de Belo Horizonte, Minas Gerais. Esta fala faz parte de entrevista concedida em 13 de novembro de 2002 e encontra-se em artigo denominado *A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental* de autoria de Patrícia Furst Santiago.

maior dificuldade, despende mais tempo e esforço por não saber utilizar estratégias adequadas. Este estudo apresentou algumas estratégias que caracterizam a prática instrumental como: preparar-se fisicamente antes de iniciar os estudos, por ex. alongamento; preparar-se por meio de ensaio mental, por ex. imaginar a presença do público; buscar informações que auxiliem na preparação do repertório, por ex. na biblioteca ou internet; realizar uma análise prévia da obra a ser estudada e efetuar um estudo silencioso e mental da obra, entre outras.

O 3º ano não apresentou um percentual significativo de estudantes com alguma ou muita dificuldade em utilizar estratégias, porém, os participantes do 2º ano demonstraram alguma ou muita dificuldade em aplicar um percentual maior de estratégias em relação aos instrumentistas do 1º e do 4º ano. Além disso, quando comparados aos colegas, os discentes do 2º ano demonstram crenças de auto-eficácia mais baixas para utilizá-las em sua prática. Saber selecionar estratégias de aprendizagem adequadas significa a possibilidade de uma prática instrumental eficiente e, possivelmente, um melhor desempenho. Porém, para tanto, é importante saber quando, como utilizá-las, conhecer sua utilidade e eficácia.

Outra subfunção da auto-regulação refere-se à motivação. Os julgamentos de auto-eficácia criam incentivos e, de certa forma, direcionam as ações. Ao definir objetivos, a motivação do estudante é sustentada pelas crenças nas próprias capacidades de enfrentar os desafios e obter resultados.

Os alunos do 3º e 4º ano, um percentual acima de 50%, demonstram alguma ou muita dificuldade em 75% das situações relacionadas à motivação. Enquanto os instrumentistas do 4º ano apresentam fortes crenças em sua capacidade de sobrepujar os desafios e manter-se motivado, o 3º ano não demonstra o mesmo nível de crenças de auto-eficácia para fazê-lo. Em 75% das situações relacionadas à motivação, os alunos do 3º ano, apresentam crenças de auto-eficácia mais baixas que os colegas das outras turmas.

Embora os instrumentistas do 3º ano não possuam fortes crenças de auto-eficácia nesta subescala, as crenças nas capacidades pessoais dos participantes do 1º e 2º ano também diminuem quando precisam estudar sentindo-se cansados, ansiosos, estressados ou com outros problemas de saúde e quando precisam manter-se dispostos para estudar mesmo quando não gostam do que estão tocando. Estas são situações que precisam ser investigadas de forma mais criteriosa, pois,

nesta pesquisa, são responsáveis por aumentar expressivamente o percentual de alunos pouco confiantes.

No processo de auto-regulação, durante suas sessões de prática, o instrumentista monitora seu comportamento. O músico observa os procedimentos utilizados, substitui estratégias que não estão produzindo o resultado esperado, concentra-se em suas metas observando se está caminhando em direção aos seus objetivos e corrige possíveis falhas. Neste estudo, os instrumentistas com mais tempo de curso demonstram estar mais confiantes em suas capacidades de monitorar sua prática instrumental, pois, em relação às outras turmas, o 3º e o 4º ano alcançam um percentual maior de instrumentistas muito confiantes.

Auto-avaliação é uma subfunção da fase auto-reflexiva e ocorre após a performance. Somente os instrumentistas do 4º ano, 50%, demonstram alguma ou muita dificuldade em 40% das situações de avaliação pessoal apresentadas nesta pesquisa. Embora, em 81% dos itens da sua escala, o maior percentual de respostas concentre-se na alternativa muito confiante, quando precisam avaliar como estão atingindo o que o professor espera deles, cresce o número de alunos confiantes (49% confiantes e 49% muito confiantes), ou seja, estes instrumentistas (49%) optam por um grau mais baixo da escala.

Portanto, de acordo com os resultados, percebe-se que nas turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano, o maior percentual de respostas concentra-se na alternativa muito confiante. No entanto, faz-se necessário considerar também aquelas que obtiveram um percentual de 30% ou mais para a alternativa pouco confiante, isto é, para os graus mais baixos da escala, pois, ao analisar cada ano separadamente percebe-se que um percentual considerável de estudantes apresenta baixas crenças de auto-eficácia em algumas subfunções do processo de auto-regulação. Ou seja, diante de alguns obstáculos demonstram pouca confiança em sua capacidade de auto-regular sua prática instrumental.

A análise transversal dos dados esclarece também que, de acordo com o tempo de curso, os músicos apresentam crenças mais baixas de auto-eficácia em alguma subescala da fase antecedente, da fase do controle do desempenho ou da fase auto-reflexiva. Neste caso, a falta de confiança na própria capacidade de levar a efeito alguma subfunção pode comprometer todo o processo de auto-regulação da

aprendizagem. O gráfico abaixo estabelece uma relação entre o tempo de curso e as subfunções nas quais as crenças de auto-eficácia são mais baixas:

Tempo de curso e subfunções nas quais as crenças de auto-eficácia são mais baixas

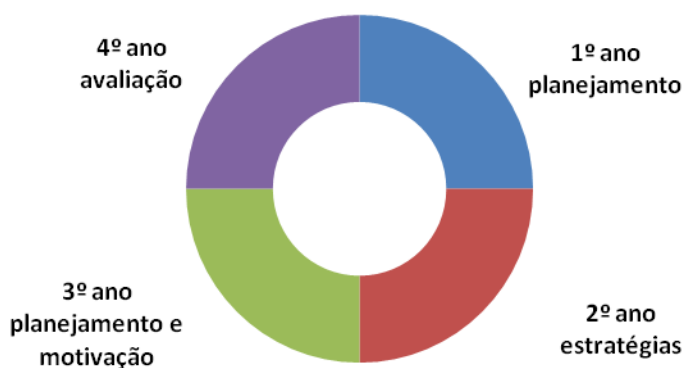


FIGURA 5. Tempo de curso e crenças de Auto-Eficácia

Fonte: Dados da Pesquisa

No contexto acadêmico os estudantes “[...] tendem a selecionar tarefas e atividades nas quais se sintam competentes e confiantes e evitam aquelas em que não se sentem assim” (PAJARES: OLAZ 2008, p.106). Portanto, o aluno seleciona atividades que, segundo prevê, acredita que possa executar e abandona outros objetivos ou cursos de ação por não acreditar que possa implementá-los (BZUNECK, 2002).

O instrumentista pode sentir-se capaz de planejar seu estudo, no entanto, não sente o mesmo quando precisa monitorar suas metas ou avaliar os resultados do seu desempenho, sendo assim, as crenças de auto-eficácia não são incrementadas e não podem influenciar a próxima fase do processo. Por não sentir-se capaz de implementar determinada tarefa, o estudante desiste de fazê-lo, portanto, o processo é interrompido e suas crenças, para este domínio específico, diminuem. Quando isso acontece, o processo deixa de ser cíclico, pois, não há continuidade na aplicação das subfunções das fases seguintes que compõem a auto-regulação acadêmica.

Portanto, fundamentado nos pressupostos teóricos da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, este estudo buscou investigar as crenças de auto-eficácia de

músicos instrumentistas no domínio específico da auto-regulação da prática instrumental. Delineado pelas três fases cíclicas descritas por Zimmerman (1989), investigou as crenças de auto-eficácia por meio de algumas subescalas ou subfunções pertencentes à fase antecedente, fase do controle do desempenho e fase da auto-reflexão, elas são: planejar o estudo, estabelecer metas, motivação, automonitoramento, avaliação dos procedimentos e resultados e, atribuição de causas ao desempenho. As considerações finais deste estudo serão apresentadas na conclusão final.

CONCLUSÃO

A Teoria Social Cognitiva descreve o Homem como um ser capaz de exercer um papel ativo na própria história que possui intenções e aspirações. Para Bandura (2001), as pessoas adotam padrões pessoais, monitoram, avaliam e regulam o próprio funcionamento:

Portanto, de acordo com esta abordagem, o homem exerce um controle considerável sobre o próprio comportamento. Esta afirmação enfatiza a importância da posse consciente e controlada de mecanismos internos e externos que levem os estudantes a participar ativamente da sua aprendizagem musical. As habilidades auto-regulatórias ou a “capacidade de planejar o próprio estudo e de se tornar participante ativo do seu próprio processo de aprendizado musical” (NIELSEN, 2001 apud SANTIAGO, 2006, p.54), estimulam o engajamento cognitivo e possibilitam uma performance de melhor qualidade (BANDURA, 2001).

Portanto, compreender o processo de auto-regulação da aprendizagem e aplicá-lo à sua prática pode significar sessões de prática mais eficientes e, conseqüentemente, um melhor desempenho, o que certamente beneficiará as crenças que o estudante tem de si mesmo como músico. Por intermédio de uma revisão de literatura fundamentada em abordagem teórica consistente, este estudo procurou ressaltar a importância de uma prática eficiente por meio da aquisição de habilidades auto-regulatórias e a influência das crenças de auto-eficácia sobre todas as fases deste processo.

Na conclusão deste trabalho, com base nos resultados do capítulo anterior, alguns aspectos importantes desta pesquisa devem ser considerados. Ao investigar as crenças de auto-eficácia dos músicos instrumentistas, percebe-se que, o maior percentual de respostas nos inventários de avaliação ou escalas de cada ano, concentra-se na alternativa muito confiante. Ou seja, em 56% dos desafios assinalados pelos alunos do 1º ano e descritos na escala desta turma, o maior percentual de respostas, 30% a 50%, concentra-se na alternativa muito confiante; em 53% das situações desafiadoras identificadas pelos alunos do 2º ano, o maior percentual de respostas, 31% a 54%, concentra-se também na alternativa muito confiante; no 3º ano, foram 54% dos itens que alcançaram o maior percentual de respostas, 28% a 71% para a alternativa muito confiante e, quanto ao 4º ano, em

81% dos desafios identificados pelos estudantes o maior percentual de respostas, 48% a 82%, concentra-se na mesma alternativa. Portanto, um número significativo de estudantes demonstra muita confiança em sua capacidade de enfrentar os desafios diários e auto-regular sua prática instrumental.

A análise dos dados e os resultados apresentados mostram que os alunos de instrumento com crenças de auto-eficácia mais elevadas cursam o 4º ano seguidos pelos alunos do 1º ano. No entanto, enquanto os músicos iniciantes e formandos apresentam um senso elevado de auto-eficácia, o mesmo não acontece com as turmas intermediárias do 2º e 3º ano, pois demonstram crenças mais baixas de auto-eficácia principalmente em relação a estratégias (2º ano) e motivação (3º ano).

Observa-se também, ao analisar as respostas do questionário, que alguns desafios foram específicos para certas turmas, por exemplo, o 1º e o 3º ano apresentaram o maior percentual de alunos que de vez em quando, raramente ou nunca planejam seu estudo enquanto o 2º ano respondeu que encontra alguma ou muita dificuldade em aplicar um percentual maior de estratégias. O 3º e o 4º ano apresentaram o maior número de alunos com dificuldades em 100% das situações relacionadas à motivação e, o 4º ano, encontrou dificuldades em 40% das questões relacionadas à avaliação do desempenho pessoal. Uma análise transversal dos inventários de avaliação revelou que estas turmas, exceto o 4º ano com relação à subescala motivação, apresentaram também as crenças de auto-eficácia mais baixas para sobrepujar estes obstáculos e auto-regular sua prática instrumental.

As baixas crenças de auto-eficácia nas próprias capacidades de colocar em prática alguma subfunção pode comprometer todo o processo de auto-regulação. O instrumentista pode interromper a sequência cíclica que envolve as fases de auto-regulação por não acreditar em sua capacidade de elaborar e seguir um plano de estudo ou escolher estratégias adequadas, monitorar sua prática, avaliar seu desempenho ou manter-se motivado durante todo o procedimento.

As habilidades auto-regulatórias são fundamentais para aqueles que desejam alcançar uma boa performance ou pretendem prolongar sua carreira como instrumentistas. Porém, nem todos possuem fortes crenças em sua capacidade de auto-regulação, pois, diante dos desafios e obstáculos diários, não apresentam um grau satisfatório de confiança em sua capacidade para enfrentar estas situações com o objetivo de auto-regular sua prática. Embora a pesquisa tenha demonstrado

que um percentual elevado de músicos possui fortes crenças de auto-eficácia, deve-se ressaltar também que um número considerável não sente o mesmo.

Os resultados mostram que, 30% dos instrumentistas do 1º ano e 16% do 4º ano, em 37% das situações identificadas como desafios e descritas nos itens das escalas, demonstram pouca confiança em sua capacidade de enfrentamento com o objetivo de auto-regular sua prática. Pode-se verificar também que, as outras turmas, diante de algumas situações apontadas como desafiadoras, apresentam baixas crenças de auto-eficácia em sua capacidade de sobrepujá-las, pois, no 2º ano, em 26% dos itens descritos na escala, há um percentual que oscila entre 31% a 38% de respostas para a alternativa pouco confiante. Já no 3º ano, observa-se que, 28% a 57% dos alunos, demonstram pouca confiança em sua capacidade de lidar com 36% dos impedimentos ou desafios identificados com o objetivo de auto-regular sua prática instrumental.

Sendo assim, os músicos com fortes crenças de auto-eficácia devem ter a oportunidade de continuar fortalecendo estas crenças pessoais. No entanto, aqueles que se julgam menos confiantes precisam de experiências nas quais suas crenças sejam cultivadas e constantemente fortalecidas.

As crenças de auto-eficácia, como citado anteriormente neste trabalho, se desenvolvem, a partir de quatro fontes de informação: experiências de êxito, experiência vicariante, persuasão verbal e estados fisiológicos. Segundo Bandura (1997) deve-se atuar nestes aspectos para que aconteçam modificações nas crenças pessoais.

Sobre este assunto, Souza (2006), traz algumas sugestões. A autora relata que o professor (de instrumento) pode proporcionar experiências de êxito por intermédio de “metas a curto prazo em tarefas de dificuldade crescente, pois alunos que obtêm bons resultados em atividades cotidianas, irão, aos poucos, construindo um senso de eficácia pessoal” (SOUZA, 2006, p. 123). A persuasão verbal, segundo a mesma autora, é outra fonte que influencia estas crenças de forma determinante. Os colegas, pais ou professores transmitem informações aos estudantes sobre seu desempenho e capacidades, portanto, “o tipo de *feedback* fornecido aos alunos sobre seus desempenhos representaria uma importante forma de intervir nas crenças dele sobre suas capacidades” (ibid.). A informação que o estudante (de

música) recebe influencia tanto o senso de eficácia pessoal quanto as suas capacidades auto-regulatórias.

Sendo assim, oportunidades podem ser criadas para que o aluno de instrumento aprenda a auto-regular suas sessões de prática instrumental por intermédio de um *feedback* construtivo voltado para instruir o estudante sobre como e quando, por exemplo, utilizar determinadas estratégias para solucionar novos problemas diante de diversas situações de aprendizagem.

Ainda segundo Souza (2006), no contexto acadêmico, o aluno (de instrumento) recebe informações quanto ao seu desempenho que pode ser comparado com o desempenho de seus colegas. Nestas circunstancias, aqueles que possuem um bom desempenho incrementam suas crenças, enquanto os que duvidam de suas capacidades e possuem desempenhos inferiores acabam por ter suas crenças reduzidas. Portanto, o desempenho do aluno deveria ser comparado com seus desempenhos anteriores, não com o de seus colegas (SOUZA, 2006).

Conclui-se que, cada uma das fontes de influência podem ser organizadas para criar auto-crenças que possibilite ao músico exercer controle sobre o seu desenvolvimento musical. Margolis e McCabe (2006) oferecem também algumas sugestões para os educadores que desejam fortalecer as crenças pessoais de seus alunos à luz da Teoria Social Cognitiva. Elas são:

1. A dificuldade da tarefa deve estar relacionada às reais habilidades do estudante. As tarefas muito fáceis transmitem ao aluno a mensagem de que o professor duvida de suas habilidades, porém, tarefas muito difíceis reforçam as baixas crenças.

2. Estudantes acreditam que podem alcançar sucesso em uma tarefa ao constatar que colegas com as mesmas habilidades foram bem sucedidos em atividades semelhantes. Alguns modelos podem ser apresentados aos músicos com o intuito de encorajá-los.

3. Muitas vezes, o estudante precisa de um plano concreto e simples onde estratégias possam ser aplicadas visando um melhor desempenho. (por exemplo, em um recital ou uma prova). O professor pode ajudá-lo nesse processo.

4. O professor pode conhecer as preferências (musicais) do aluno e dar a ele a oportunidade de tomar decisões ou efetuar escolhas (por exemplo, quanto ao repertório).

5. Pode também encorajá-lo de maneira consistente e sincera:

6. Ao dar *feedback* sobre a performance do aluno, deve compará-la com a performance anterior do mesmo aluno. Não deve haver comparações entre os alunos.

7. O professor pode ajudar o aluno a compreender que suas falhas não são decorrentes de falta de inteligência ou capacidade, pois, muitas vezes, são causadas por não seguir as orientações corretamente, por não despendar tempo suficiente em uma tarefa ou por não aplicar as estratégias adequadas.

Portanto, na conclusão deste estudo, deve-se ressaltar que esta pesquisa tornou possível o contato dos participantes com assuntos de reconhecida importância como auto-regulação e crenças de auto-eficácia e, talvez, em algum momento, pode ter proporcionado também um possível caminho de reflexão sobre a própria aprendizagem. A fala de dois estudantes enfatiza esta idéia: “Eu sei que sou capaz de fazer tudo isso, mas não quero... *talvez seja por isso que não tenho bons resultados*”; “Eu nunca participei de uma pesquisa assim durante este curso. O que você está investigando? Acho o tema muito importante! *Onde posso encontrar algum material sobre o assunto?*”.

Enfim, o músico pode tornar-se participante ativo e adquirir autonomia sobre a própria aprendizagem, contudo, ele precisa acreditar que é capaz de fazê-lo, ou seja, acreditar em sua capacidade de estabelecer cursos de ação adequados, motivar e regular todo o procedimento (BANDURA, 2001). No que concerne especificamente a auto-eficácia, este estudo não pretende encerrar o tema abordado, pois, para que um forte senso de auto-eficácia dos alunos de instrumento seja construído e cultivado faz-se necessário, em primeiro lugar, que na própria instituição de ensino exista um forte senso de auto-eficácia coletiva e, mais especificamente, que os professores acreditem na sua auto-eficácia enquanto professor (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006). Sendo assim, novas pesquisas podem contemplar uma investigação específica das crenças de auto-eficácia nestas

perspectivas, pois, tanto a instituição de ensino quando os professores podem criar uma situação favorável à construção de crenças de auto-eficácia dos alunos.

Portanto, ao lado da necessidade de desenvolver competências auto-regulatórias, caminham as percepções sobre as próprias capacidades de implementar cursos de ação que possibilitem sua realização, pois, “são as coisas que acreditamos que determinam o que perseguimos e, muitas vezes, o que podemos fazer de fato conta menos do que o que acreditamos poder fazer” (SHAUGHNESSY, 2003 apud AZZI; POLYDORO E BZUNECK, 2006, p. 157).

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. BERG, M. H. *Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra student.s* 2006 Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/4/535>> Acesso em: 06 de jan. de 2008.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK.J. S. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.149-159.

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Brlo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BANDURA, A. *The self-system in reciprocal determinism*. American Psychology, v.33, p.344-358, 1978.

BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco American Psychology, v.33, p.344-358, 1978 In: BANDURA, A.;AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, 1986 *apud* COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J.(Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, 1986 *apud* BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 116-133.

BANDURA, A. *Human agency in social cognitive theory*. American Psychologist, v.44, p.1175-1184, 1989.

BANDURA, A. *Human agency in social cognitive theory*. American Psychologist, v.44, p.1175-1184, 1989 *apud* COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J.(Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

BANDURA, A. *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, 28, 117-148, 1993.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28, 117-148, 1993 *apud* BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. C. & FINI, L. D. (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 115-134.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning Educational Psychologist, 28, 117-148, 1993 *apud* COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J.(Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

BANDURA, A. *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human Behavior, (Vol. 4), New York: Academic Press, p. 71-81, 1994.

BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York:Freeman, 1997.

BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York:Freeman, 1997 *apud* AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.

BANDURA, A. *Social Cognitive Theory: An Agentic*. Annual Reviews Psychologist, v.52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>> Acesso em: 14 março de 2007

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An Agentic. Annual Reviews Psychologist, v.52, p. 1-26, 2001 *apud* AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An Agentic. Annual Reviews Psychologist, v.52, p. 1-26, 2001 *apud* POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-164

BANDURA, A. *The primacy of self-regulation I health promotion*. Applied Psychology: an International Review. v. 54 n.2, p.245-254, 2005b *apud* POLYDORO, S.A.J; AZZI, R.G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-164.

BANDURA, A. *Guide for constructing self-efficacy scales*. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, p.307-337, 2006. Disponível em: <<http://www.infoagepub.com/products/downloads/html>>. Acesso em: 12 de maio de 2008.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROSO, M.L.C. *Validação do participation motivation questionnaire- adaptado para determinar motivos ...* Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1267. Acesso em: 16 de março de 2009. Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BARRY, N. E HALLAM, S. *Practicing*. apud AUSTIN, James; BERG, Margaret Haefner. *Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students, 2006* Disponível em: <http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/4/535>. Acesso em: 06 de jan. de 2008.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo da aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar, 1994 apud COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J.(Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

Bouffard-Bouchard, T.; PARENT, S.; LARIVÉE, S. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164, 1991 apud ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

BZUNECK, J. A. *As crenças de auto-eficácia dos professores*. In: SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. C. & FINI, L. D. (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 115-134.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 116-133.

COSTA, A.E.B. *Auto-eficácia e bournout*. Revista Eletrônica Inter Ação Psy – Ano 1 – p.34-67, ago 2002.

COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J.(Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

Da Silva A.L. & Sá, L. Saber estudar e estudar para saber. In: BORUCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional* Psicol. Reflex. Crit. vol.12 n.2 Porto Alegre, 1999.

DAVIDSON, J. W., HOWE, M. J. A., MOORE, D. G. & SLOBODA, J. A. *The role of parental influences in the development of musical performance*. British Journal of Developmental Psychology, 14, 1996. p. 399-412.

GALVÃO, A. *Cognição, Emoção e Expertise Musical*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol. 22, n.2, p.169-174, agosto, 2006.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo:Atlas, 2002.

GODDARD, R.E.; HOY, W.K.; WOOLFOLK, A. Collective teacher efficacy; its meaning measure, and effect on student achievement. American Educational Research Journal 37, 479-507, 2000 *apud* AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. S. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.149-159.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. In: BERLINER, D.C.; CALFEE, R.C. (Ed.). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996, p.63-84 *apud* PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A. 2008, 97-114.

HAIR, J.F. *Fundamentos em métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALLAM, S. *The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education*. British Journal of Music Education, 18(1), 27-39, 2001.

KIRCHHUBEL, J. *Learning within a specialist pré-tertiary music education enviroment*. 2002. Australian Society for Music Education. XII National Conference. Disponível em: <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/public/adt-20040427.122027/>. Acesso em 23 de março de 2008.

MALHOTRA, N.K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARGOLIS, H. McCABE, P. *Improving Self-Efficacy and Motivation: What to do, What to Say*. Intervation in School and Clinic v 41 issue 4, p. 218-227, march, 2006. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html> Acesso em abril de 2009.

McPHERSON, G.; McCORMICK, J. *Self-efficacy and music performance*. Psychology of music. Vol.34 (3), 2006, p.332-336.

MERRICK, B.M. *The relationship between self-efficacy and self-regulated behaviour within a secondary school music technology based creative learning environment*. 2006. Disponível em: www.library.unsw.edu.au/~thesis/adt-NUN/uploads/approved/adt-UN20060801.224059/public/01front.pdf. Acesso em 04 de março de 2008.

NEVES, L.F. *Um estudo sobre relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática*. 138p. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/dasNeves.pdf> Acesso em: 26 de abril de 2007.

NIELSEN, S.G. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3, n.2, p. 155-167, 2001 *apud* SANTIAGO, P. *A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental*. Belo Horizonte: *Per musi*, n.13, 2006, p. 52-62

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. In: PAJARES, F. (Org.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 2005. Disponível em: www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A. 2008, 97-114.

PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. Disponível em: www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html

PEARCE, E.T. *Self-directed practice: the key to both student success and motivation*. *The American Music Teacher*, 54 (2), p.29-30, 2004.

PEREZ, Edgardo R. e DELGADO, María Florencia. *Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial*. *Aval. psicol.*, dez. 2006, vol.5, no.2, p.135-143. ISSN 1677-0471.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTRICH, P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *apud* AUSTIN, James; BERG, Margaret Haefner. *Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students*, 2006. Disponível em: <http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/4/535>. Acesso em: 06 de jan. de 2008.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.

SANTIAGO, P. *A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental*. Belo Horizonte: *Per musi*, n.13, 2006, p. 52-62

SANTOS, C. G. A. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. Dissertação de mestrado – PPG – Mestrado e doutorado em música – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

SCHUNK, D. H. Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89-93, 1983 *apud* ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

SCHUNK, D.H. *Self-regulation through goal setting*. ERIC/CASS Digest ED462671 Dezembro, 2001. Disponível em: <http://www.tourettesyndrome.net>. Acesso em: 28 de abril de 2008.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172, 2003 *apud* ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B.J. (Eds). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 1994 *apud* COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J.(Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

SHAUGHNESSY, M. An interview with Frank Pajares, 2003 *apud* AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

SHAUGHNESSY, M. An interview with with Frank Pajares, 2003 *apud* AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK.J. S. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.149-159.

SILVER, W. S., MITCHELL, T. R., & GIST, M. E. Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, 286-299, 1995 *apud* ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

SOUZA, L. F. N. I. S. Crenças de auto-eficácia matemática. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.111-126

STAJKOVIC, A.D.; LUTHANS, F. Self-efficacy and work-related performances: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v.124, p.240-261, 1998 *apud* PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A. 2008, 97-114.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. A auto-eficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.25 – 58.

WOOD, R.H. *The motivation of exceptional musicians*. *Music Educators Journal*, 90 (3), p.17-21, 2004.

ZIMMERMAN, B.J. *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, issue 3, september 1, 1989.

ZIMMERMAN, B.J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models, 1990 *apud* POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-164.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59, 1990 *apud* ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

ZIMMERMAN, B.J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. *Self Motivation for Academic Attainment: the role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting*. *American Educational Research Journal*, vol. 29, nº 3 (Autumn, 1992), p. 663-676.

ZIMMERMAN, B.J.; BANDURA, A. *Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment*. *American Educational Research Journal*, vol. 31, nº 4, winter, p. 845-862, 1994.

ZIMMERMAN, B. J., & PAULSEN, A. S. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning* (pp. 13-28). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995. *apud* ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

ZIMMERMAN, B.J.;BONNER,S.;KOVACH,R. Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy, 1996 *apud* POLYDORO, S.A.J. AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-164.

ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press, 2000 *apud* ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

ZIMMERMAN, B.J.; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. Evaluación de la autoeficacia regulatória: uma perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, n.5, p. 1-21 *apud* POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-164.

ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Construindo o questionário

Os itens do questionário foram elaborados e organizados em subescalas de acordo com as três fases cíclicas que compõem a auto-regulação acadêmica (ZIMMERMAN, 1998): *planejamento, metas, estratégias, motivação, monitoramento, auto-avaliação e atribuições*.

As questões relativas às subescalas foram respondidas em três etapas

- *1ª etapa*: planejamento e metas
- *2ª etapa*: estratégias
- *3ª etapa*: motivação, monitoramento, auto-avaliação e atribuições.

1ª etapa do questionário

A primeira etapa do questionário incluiu seis questões envolvendo as subescalas planejamento e metas:

• *Planejamento e Metas (1ª etapa do questionário)*

1. Você planeja seu estudo (por ex., elaboro um plano de estudo semanal: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça vou estudar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta estudarei todo o repertório, etc.)

2. Estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja (por ex. até o final do semestre minha meta será aperfeiçoar uma habilidade específica como: o uso do pedal, leitura à primeira vista, etc., para isso buscarei orientação e observarei o que preciso fazer)

3. Antes de iniciar seu estudo, para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos da melhor forma

4. Antes de iniciar seu estudo, relembra as orientações recebidas do professor durante a aula

5. Estratégias podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por ex., quando estou estudando faço uso do metrônomo para manter o andamento, anoto o dedilhado, etc.). Ao estudar você utiliza estratégias

Para responder às primeiras cinco questões, os alunos deveriam escolher uma das alternativas:

() *sempre* () *quase sempre* () *de vez em quando* () *raramente* () *nunca*

2ª etapa do questionário

A segunda etapa do questionário incluiu questões voltadas ao uso de estratégias:

• Estratégias

- () Ir à biblioteca para coletar informações sobre meu repertório
- () Fazer uma análise prévia da obra que irei estudar
- () Fazer uso do metrônomo durante meu estudo
- () Dividir a peça em pequenas seções e estudá-las repetidamente
- () Fazer um estudo mental e silencioso da obra
- () Estudar lentamente e aumentar gradualmente o andamento
- () Ao tocar, identificar e corrigir os erros
- () Preparar-me para a *performance* através de ensaio mental (ex. imaginar a presença do público)
- () Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações
- () Pedir ajuda aos colegas quando tenho alguma dificuldade relacionada à execução do meu repertório
- () Estabelecer um horário para praticar diariamente
- () Memorizar minhas peças
- () Anotar o dedilhado na partitura
- () Ouvir gravações
- () Realizar sessões de estudo curtas e regulares
- () Preparar-me fisicamente através de alongamento

Os instrumentistas deveriam preencher os parênteses com o número que indicaria o grau de dificuldade encontrada em utilizar as estratégias apresentadas:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| (1) <i>nenhuma dificuldade</i> | (3) <i>alguma dificuldade</i> |
| (2) <i>pouca dificuldade</i> | (4) <i>muita dificuldade</i> |

3ª etapa do questionário

A terceira e última etapa do questionário incluiu questões relacionadas às subescalas motivação, monitoramento, auto-avaliação e atribuições.

• Motivação

6. Quando precisa estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina (por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, etc.):

7. Quando precisa estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem.

8. Caso precise estudar sentindo-se, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou estar enfrentando outros problemas de saúde.

9. Quando precisa manter-se disposto para praticar mesmo que não goste do que está estudando.

• Monitoramento

10. Quando precisa estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes a fazer.

11. Em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem permitir que nada o desvie do seu plano de ação (por exemplo, problemas familiares, financeiros, etc.).

12. Para concentrar-se novamente em seu estudo ao distrair-se por um momento.

13. Para controlar seus pensamentos enquanto pratica.

14. Para monitorar ou supervisionar seu estudo enquanto pratica, especialmente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem.

• **Avaliação**

13. Para, após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que necessita melhorar.

14. Para avaliar como foi sua *performance* sem *feedback* externo (de pais, colegas ou professores).

15. Para avaliar o progresso do seu estudo.

16. Para avaliar precisamente como está atingindo o que seu professor espera de você.

17. Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho.

• **Atribuições**

18. Para avaliar as causas do seu desempenho (Por ex. as causas do sucesso ou fracasso da sua *performance*).

Para responder às questões desta etapa os alunos deveriam assinalar uma das alternativas:

() *muita dificuldade* () *alguma dificuldade* () *pouca dificuldade* () *nenhuma dificuldade*

Ao término do questionário, uma questão aberta foi apresentada aos alunos para que divulgassem outros desafios enfrentados no processo de auto-regulação da sua prática:

Existem outros desafios ou obstáculos que enfrenta ao estudar que não foram mencionados neste questionário?

As respostas foram sintetizadas e incluídas na escala aplicada no teste-piloto (2ª fase) e no inventário de avaliação ou escala de auto-eficácia (3ª fase). Alguns desafios ou dificuldades encontradas pelos alunos no processo de auto-regulação foram descritos por respondentes do 1º, 2º, 3º e 4º ano. Portanto, as dificuldades apontadas por alunos de todos os períodos foram:

- **1º, 2º, 3º e 4º ano**

- Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas

- Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares exigem minha atenção

- Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses

Alguns desafios encontrados pelos alunos no processo de auto-regulação foram específicos para cada ano. Eles foram sintetizados e serão apresentadas a seguir.

- **1º ano**

Concentrar-me nos estudos quando as condições climáticas causam desconforto físico (Por exemplo, frio ou calor)

- **3º ano**

Administrar meu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que eu estude, entregue trabalhos ou faça provas

- **1º, 2º e 4º ano**

Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia-a-dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal)

Prezado aluno,

Sou mestranda em música na Universidade Federal do Paraná e este questionário faz parte da 1ª fase de minha pesquisa. Sua participação é de extrema importância, pois, futuros alunos e professores, poderão se beneficiar do conhecimento adquirido através de suas respostas. Não haverá qualquer forma de identificação individual e os dados coletados serão analisados somente pela pesquisadora. Por favor, ao responder este questionário seja franco e honesto.

As questões listadas abaixo estão relacionadas à sua prática ou ao seu estudo individual do instrumento. Leia cada item cuidadosamente e escolha uma das alternativas.

QUESTIONÁRIO

1. Você planeja seu estudo (por ex., elaboro um plano de estudo semanal: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça vou estudar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta estudarei todo o repertório, etc.):

() sempre () quase sempre () de vez em quando () raramente () nunca

Caso tenha escolhido de vez em quando, raramente ou nunca assinale uma ou mais das alternativas abaixo.

Planejo meu estudo de vez em quando, raramente ou nunca porque:

() Não acho que um planejamento seja tão importante

() Não acho que o planejamento influencie meu desempenho final

() Não sei como fazer um plano de estudo

() Não gosto

() Sei que não vou conseguir cumpri-lo

() Quando estou estudando gosto de tocar o que, no momento, eu sinto vontade

Outros motivos que me impedem de planejar meu estudo

2. Estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja (por ex. até o final do semestre minha meta será aperfeiçoar uma habilidade específica como: o uso do pedal, leitura à primeira vista, etc., para isso buscarei orientação e observarei o que preciso fazer):

() sempre () quase sempre () de vez em quando () raramente () nunca

Caso tenha escolhido de vez em quando, raramente ou nunca assinale uma ou mais das alternativas abaixo.

Estabeleço metas de vez em quando, raramente ou nunca porque:

() É muito difícil para mim saber exatamente quais metas preciso fazer

() No dia-a-dia não consigo supervisionar minhas metas

() Não tenho tempo para isso

() Não acho que seja importante

() Não acho que influenciem o progresso dos meus estudos

() Não gosto

() Sei que não vou conseguir cumpri-las

Outros motivos que me impedem de estabelecer metas

3. Antes de iniciar seu estudo, para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos da melhor forma.

() sempre () quase sempre () de vez em quando () raramente () nunca

4. Antes de iniciar seu estudo, relembra as orientações recebidas do professor durante a aula:

() sempre () quase sempre () de vez em quando () raramente () nunca

5. Estratégias podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por ex., quando estou estudando faço uso do metrônomo para manter o andamento, anoto o dedilhado, etc.). Ao estudar você utiliza estratégias:

() sempre () quase sempre () de vez em quando () raramente () nunca

Preencha o parêntesis com o número que indica o grau de dificuldade que você encontra, durante seu estudo, para utilizar as estratégias listadas abaixo.

(1) nenhuma dificuldade (2) pouca dificuldade (3) alguma dificuldade (4) muita dificuldade

- () Ir à biblioteca para coletar informações sobre meu repertório
- () Fazer uma análise prévia da obra que irei estudar
- () Fazer uso do metrônomo durante meu estudo
- () Dividir a peça em pequenas seções e estudá-las repetidamente
- () Fazer um estudo mental e silencioso da obra
- () Estudar lentamente e aumentar gradualmente o andamento
- () Ao tocar, identificar e corrigir os erros
- () Preparar-me para a performance através de ensaio mental (ex. imaginar a presença do público)
- () Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações
- () Pedir ajuda aos colegas quando tenho alguma dificuldade relacionada à execução do meu repertório
- () Estabelecer um horário para praticar diariamente
- () Memorizar minhas peças
- () Anotar o dedilhado na partitura
- () Ouvir gravações
- () Realizar sessões de estudo curtas e regulares
- () Preparar-me fisicamente através de alongamento

Nas questões seguintes, diante das situações apresentadas, assinale o grau de dificuldade que interprete melhor sua realidade em relação à sua prática ou estudo do instrumento.

Assinale o grau de dificuldade que encontra:

6. Quando precisa estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina (por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, etc.):

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

7. Quando precisa estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

8. Caso precise estudar sentindo-se, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou estar enfrentando outros problemas de saúde.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

9. Quando precisa manter-se disposto para praticar mesmo que não goste do que está estudando.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

10. Quando precisa estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes a fazer.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

11. Em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem permitir que nada o desvie do seu plano de ação (por exemplo, problemas familiares, financeiros, etc.).

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

12. Para concentrar-se novamente em seu estudo ao distrair-se por um momento.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

13. Para controlar seus pensamentos enquanto pratica.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

14. Para monitorar ou supervisionar seu estudo enquanto pratica, especialmente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

15. Para, após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que necessita melhorar.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

16. Para avaliar como foi sua performance sem feedback externo (de pais, colegas ou professores).

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

17. Para avaliar o progresso do seu estudo.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

18. Para avaliar precisamente como está atingindo o que seu professor espera de você.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

19. Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho.

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

20. Para avaliar as causas do seu desempenho (Por ex. as causas do sucesso ou fracasso da sua performance).

() muita dificuldade () alguma dificuldade () pouca dificuldade () nenhuma dificuldade

Existem outros desafios ou obstáculos que enfrenta ao estudar que não foram mencionados neste questionário? (Utilize o verso se necessário)

APÊNDICE B – Inventários de Avaliação

Todos os inventários seguiram o mesmo modelo de apresentação:

INVENTÁRIO DE AVALIAÇÃO

INSTRUMENTO:..... SEXO: () F () M

ANO: () 1° () 2° () 3° () 4° IDADE:.....

HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA MÚSICA:.....

Prezado aluno,

As situações apresentadas neste inventário de avaliação foram selecionadas a partir das suas respostas ao questionário aplicado durante a 1ª fase da pesquisa e estão relacionadas ao seu estudo individual do instrumento.

Por favor, examine cada uma delas e indique quanto você está confiante de que é capaz de realizar essas atividades com sucesso. Para descrever seu grau de confiança você irá utilizar uma escala que tem início em 1 e segue ao ponto máximo ou 10. Você poderá usar qualquer número entre 1 e 10 para avaliar seu grau de confiança.

ESCALA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>	<i>Pouco confiante</i>		<i>Confiante</i>			<i>Muito confiante</i>		<i>Totalmente confiante</i>	

Lembre-se de que não existe uma resposta certa ou errada, por favor, seja sincero ao responder, pois, futuros alunos e professores poderão se beneficiar do conhecimento adquirido por meio de suas respostas.

Esta escala foi elaborada com esta pontuação para lhe proporcionar uma possibilidade maior de escolhas. (Observação: Você pode perceber que está *pouco confiante* em realizar uma das atividades sugeridas neste inventário e deverá escolher seu grau de confiança entre 2, 3 ou 4 observando que é uma escala crescente em grau de confiança. Portanto, ao escolher, por ex. o 4 demonstrará maior confiança em sua capacidade de realizar a tarefa do que se, por exemplo escolher o 2 ou o 3. O mesmo se dá ao julgar-se *confiante* - 5 ou 6 - ou *muito confiante* - 7, 8 ou 9).

Na sequência os respondentes assinalaram seu grau de confiança em executar as tarefas listadas. Foram criados quatro inventários de avaliação, ou seja, um inventário específico para cada ano, de acordo com as respostas dos alunos ao questionário:

1º ano

ESTOU...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Pouco confiante</i>		<i>Confiante</i>			<i>Muito confiante</i>		<i>Totalmente confiante</i>

DE QUE SOU CAPAZ DE...

		Confiança (1 – 10)
Planejamento: Questão aberta/ Indicação dos alunos	Planejamento	1. Planejar meu estudo (Por exemplo, <i>semanalmente</i> : na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis... ou <i>diariamente</i> : hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.)
		2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas
		3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção
		4. Planejar meu estudo quando existe um grande volume de peças em meu repertório
		5. Planejar meu estudo quando estou sempre com uma nova peça para estudar
Estratégias		6. Buscar informações que me auxiliem na preparação do meu repertório (Por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.)
		7. Utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a performance (Por exemplo: imaginar a presença do público)
		8. Estabelecer um horário para praticar diariamente
		9. Preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (Por exemplo, através de alongamento)

Monitoramento: Questão aberta/ Indicação dos alunos	Motivação	10. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)
		11. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde
		12. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando
	Monitoramento	13. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (Por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.)
		14. Concentrar-me nos estudos quando as condições climáticas causam desconforto físico (Por exemplo, frio ou calor)
		15. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia a dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal)
		16. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses.

2º ano

ESTOU...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada confiante		Pouco confiante		Confiante			Muito confiante		Totalmente confiante

DE QUE SOU CAPAZ DE...**Confiança
(1 – 10)**

Planejamento: Questão aberta/ Indicação dos alunos	Planejamento	<p>1. Planejar meu estudo (Por exemplo, <i>semanalmente</i>: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis... ou <i>diariamente</i>: hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.)</p>
	Estratégias	<p>2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas</p> <p>3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção</p> <p>4. Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei estudar</p> <p>5. Utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a performance (Por exemplo: imaginar a presença do público)</p> <p>6. Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações</p> <p>7. Estabelecer um horário para praticar diariamente</p> <p>8. Memorizar minhas peças</p> <p>9. Realizar sessões de estudo curtas e regulares (Por exemplo: três horas de estudo com pausa de dez minutos a cada hora)</p>
	Motivação	<p>10. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)</p> <p>11. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde</p> <p>12. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando</p>

Monitoramento:
Questão aberta/

Indicação dos alunos Monitoramento

13. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (Por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.)

14. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia a dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal)

15. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses.

3º ano

ESTOU...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Pouco		Confiante			Muito		Totalmente
confiante		confiante					confiante		confiante

DE QUE SOU CAPAZ DE...

		Confiança (1 – 10)
Planejamento: Questão aberta/ Indicação dos alunos	Planejamento	<p>1. Planejar meu estudo (Por exemplo, <i>semanalmente</i>: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis... ou <i>diariamente</i>: hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.)</p>
		<p>2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas</p> <p>3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção</p>
	Motivação	<p>4. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)</p> <p>5. Estudar, por um tempo indeterminado, até aperfeiçoar certa passagem</p> <p>6. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde</p> <p>7. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando</p>
Monitoramento: Questão aberta/ Indicação dos alunos	Monitoramento	<p>8. Seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer</p> <p>9. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (Por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.)</p>
		<p>10. Administrar meu tempo quando outras disciplinas, além do instrumento, também exigem que eu estude, entregue trabalhos ou faça provas.</p> <p>11. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses.</p>

4º ano

ESTOU...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada</i>		<i>Pouco</i>		<i>Confiante</i>			<i>Muito</i>		<i>Totalmente</i>
<i>confiante</i>		<i>confiante</i>					<i>confiante</i>		<i>confiante</i>

DE QUE SOU CAPAZ DE...**Confiança**
(1 - 10)

Planejamento: Questão aberta/ Indicação dos alunos	Planejamento	1. Planejar meu estudo (Por exemplo, <i>semanalmente</i> : na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis... ou <i>diariamente</i> : hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.)
		2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas
		3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção
Estratégias		4. Buscar informações que me auxiliem na preparação do meu Repertório (Por exemplo, na biblioteca ou internet: informações sobre o autor, o estilo, o período, etc.)
		5. Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações
		6. Estabelecer um horário para praticar diariamente
Motivação		7. Preparar-me fisicamente antes de iniciar meus estudos (Por exemplo, através de alongamento)
		8. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)
		9. Estudar, por um tempo indeterminado, até aperfeiçoar certa passagem
		10. Estudar quando está estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde
		11. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando

Monitoramento: Questão aberta/ Indicação dos alunos	Mon.	12. Seguir minha rotina de estudo quando existem outras coisas interessantes para fazer
	Avaliação	13. Após tocar uma peça do meu repertório, identificar precisamente em que preciso melhorar 14. Avaliar precisamente como estou atingindo o que meu professor espera de mim
		15. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia a dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal) 16. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses.